

ministère
éducation
nationale



Education artistique et culturelle Publications

Réunion des DAAC et des IA-IPR

Mise en œuvre académique du développement de l'éducation artistique et culturelle

*Actes de la réunion qui s'est tenue le vendredi 17 octobre 2008
au ministère de l'Éducation nationale*

Décembre 2008

Sommaire

L'accompagnement éducatif au sens large	2
Volet artistique et culturel de l'accompagnement éducatif	4
L'intégration des dispositifs existants	4
Ateliers	5
Résidences d'artistes	5
Dispositifs nationaux existants	6
Encourager les partenariats	6
Conclusion	7
L'extension des classes à horaires aménagés au théâtre	8
Introduction : un texte, une expérimentation	8
L'augmentation du nombre de classes à horaires aménagés	8
Une expérimentation	9
Bilan d'étape	9
Conclusion	13
L'extension des classes à horaires aménagés aux arts plastiques	14
Compléments	17
Les résidences d'artistes en milieu scolaire	19
La formation continue des enseignants en éducation artistique et culturelle	23
L'enseignement de l'histoire des arts : une priorité de la politique éducative en matière de formation continue	23
Accompagner l'enseignement d'histoire des arts : quelle évaluation ?	24
Conclusion	24
Clôture du séminaire	26

L'accompagnement éducatif au sens large

Frédérique CHARBONNIÉRAS

Direction générale de l'enseignement scolaire

Adjointe au chef du bureau des établissements d'éducation prioritaire et des dispositifs
d'accompagnement

Je vais vous rappeler le dispositif général de l'accompagnement éducatif et vous indiquer quelques éléments de bilan et quelques perspectives.

L'accompagnement éducatif a été mis en place à la rentrée 2007 dans les collèges de l'éducation prioritaire. Il a été généralisé à cette rentrée (2008) à l'ensemble des collèges mais également aux écoles élémentaires de l'éducation prioritaire, dans le cadre de la dynamique « Espoir-banlieues ».

Cet accompagnement est destiné à des élèves volontaires, avec l'accord de leurs familles. Il s'agit de deux heures qui sont offertes, de préférence en fin de journée après les cours, quatre jours par semaine. L'accompagnement éducatif repose sur trois domaines : l'aide aux devoirs et aux leçons, la pratique sportive et la pratique artistique et culturelle. A cette rentrée, un nouveau domaine émerge : la pratique orale d'une langue vivante.

Nous avons effectué un premier bilan de l'année 2007, année qui concernait les collèges de l'éducation prioritaire. Le dispositif a bénéficié à plus de 210 000 élèves dans plus de 1 500 collèges. Sur ces collèges, un peu plus de 1 000 relèvent de l'éducation prioritaire et plus de 400 collèges avaient déjà anticipé la généralisation de l'accompagnement éducatif. C'est donc une opération positive sur le terrain et l'on sent bien que les établissements s'en saisissent.

Cet accompagnement a bénéficié majoritairement aux élèves de sixième. On sait en effet que plus de 46% des effectifs de sixième en ont profité. Dans une moindre mesure, il a bénéficié à tous les niveaux d'enseignement. La demande des élèves, et surtout des familles, a porté sur l'aide aux devoirs : le pourcentage – la part par rapport au nombre d'heures consacrées – est de plus de 71%. La pratique sportive est à peine 10%. La pratique artistique et culturelle atteint près de 20%. Globalement, plus de 960 000 heures ont été destinées à l'accompagnement éducatif.

S'agissant des intervenants, l'accompagnement éducatif a été majoritairement assuré par des enseignants, à plus de 66%, ce qui est ressenti comme une garantie sur la qualité des intervenants. Je vous rappelle que peuvent intervenir des assistants d'éducation mais aussi des associations, des intervenants extérieurs, des parents d'élèves.

On a pu faire remonter quelques éléments qualitatifs, même si ce point est plus difficile à évaluer. Une amélioration du comportement des élèves dans le domaine scolaire, dans l'approche et dans la relation au travail, a été constatée. On note également une amélioration de la relation élèves-enseignants. Cette amélioration s'observe enfin dans le dialogue avec les familles. Globalement, l'image des collèges se trouve valorisée à travers ce dispositif.

Sur les perspectives 2008, une enquête a été engagée au mois de mai et on sait que la majorité des établissements mettra en place l'accompagnement éducatif : plus de 95 % des collèges publics le mettront en place et, dans une moindre proportion, les collèges privés. Pour l'instant, on attend des remontées d'informations d'une enquête plus complète lancée à la rentrée.

S'agissant de la part consacrée au domaine artistique et culturel, il semblerait, mais cela reste à confirmer, que la tendance serait plutôt à la hausse. Avec 20% en 2007, dans le champ limité à l'éducation prioritaire, on peut espérer que la part des arts et de la culture sera beaucoup plus importante.

Volet artistique et culturel de l'accompagnement éducatif

Anna LAURENT

Direction générale de l'enseignement scolaire
Chef du bureau des actions éducatives, culturelles et sportives

Je souhaite tenter de rassembler les constats, les problématiques et les propositions en ce qui concerne la mise en place du volet culturel de l'accompagnement éducatif. La circulaire d'avril 2008 sur le développement de l'éducation artistique et culturelle fait référence à l'accompagnement éducatif dans le développement des pratiques artistiques à l'école et hors l'école. Il est évident qu'un volet de l'accompagnement éducatif doit aussi être dévolu à la rencontre avec les artistes et les œuvres c'est-à-dire à la découverte culturelle.

Le volet culturel de l'accompagnement éducatif n'a de sens que s'il s'articule, au niveau local, au volet culturel du projet d'école ou d'établissement et, au niveau académique, à la convention DRAC/Rectorat. Cette nécessaire cohérence doit assurer le rayonnement des projets d'EAC sur l'ensemble de la communauté scolaire, dans un souci d'égalité des chances et d'ambition éducative. C'est bien le sens de la mention de l'accompagnement éducatif dans la circulaire d'avril 2008 : « *Les activités menées dans le cadre de l'accompagnement éducatif prolongent les initiatives prises pendant le temps scolaire et favorisent l'intérêt des élèves pour choisir les enseignements artistiques au lycée* ». Dans le cadre de la généralisation, il représente une offre éducative supplémentaire dans le domaine culturel pour des élèves volontaires et, par conséquent, pas forcément pour ceux que l'on aurait souhaité « toucher ». Peut être y aurait-il lieu dans ce cas, d'aménager le volontariat, non pour refuser des demandes, mais pour les susciter en fonction de l'analyse des besoins éducatifs des élèves.

Représentant environ 19% des activités proposées dans les établissements RAR pour l'année scolaire 2007-2008, selon une enquête menée par le bureau de l'éducation prioritaire, la pratique culturelle dans le cadre de l'accompagnement éducatif doit être notablement accrue, conformément aux objectifs fixés aux recteurs dans l'annexe 1 de la circulaire sur le développement de l'EAC. Il s'agit d'atteindre entre 25 et 30%. Pour répondre à cet objectif, il est effectivement nécessaire de s'appuyer sur l'existant pour l'inscrire dans un cadre nouveau.

L'intégration des dispositifs existants

L'accompagnement éducatif vient en effet s'inscrire dans une démarche nouvelle visant tout à la fois à favoriser l'égalité des chances et à répondre à la demande des familles d'un accueil des enfants hors du temps scolaire. Mais bien au-delà d'un simple accueil, c'est d'un véritable accompagnement qu'il doit s'agir, ouvert à tous avec une offre éducative globale dans laquelle les pratiques artistiques trouvent toute leur place. L'Education nationale montre ainsi son choix très net de s'investir davantage dans le champ périscolaire.

Il a fallu tenir compte fortement des dispositifs d'EAC existants dans la mise en place de cette démarche nouvelle pour en garantir la qualité en termes de validation, de pertinence pédagogique et d'évaluation. En effet, certains enseignants animaient déjà bénévolement le midi des « clubs » – appelés parfois « ateliers » – qui pourraient largement relever de l'accompagnement éducatif et, dans certains cas, constituer des ateliers de pratique artistique

et culturelle. Cependant, on constate un certain flou quant à la définition même de ce que l'on appelle couramment « atelier » dans le cadre de l'accompagnement éducatif. En effet, malgré une volonté souvent remarquée de développer un partenariat avec une association ou une structure culturelle, force est de constater que la coordination départementale de l'accompagnement éducatif s'oppose au pilotage académique de ces ateliers. Aussi sera-t-il intéressant, lors des échanges qui vont suivre, d'évoquer la mise en œuvre de la circulaire de juin 2008 sur l'accompagnement éducatif qui préconise la mise en place des ateliers selon les règles habituelles d'organisation et de financements !

Ateliers

En effet, conformément à la circulaire sur le développement de l'EAC, et aux circulaires de juin 2008 sur l'accompagnement éducatif, il est recommandé de développer les ateliers (ateliers de pratique artistique, ateliers artistiques, ateliers scientifiques et techniques). L'augmentation du nombre d'ateliers repose sur la multiplication des conventionnements avec les institutions culturelles et la labellisation (agrément académique) « éducation nationale » pour des associations locales.

Je rappelle que s'agissant des ateliers artistiques (AA) et des ateliers scientifiques et techniques (AST), des dossiers de demandes sont évalués par des commissions académiques de sélection présidées par le recteur ou son représentant. Se pose alors la question de la validation des projets présentés dans le cadre de l'accompagnement éducatif. En effet, sachant que la coordination et la délégation des crédits sont effectuées par l'IA et que, *in fine*, la validation des projets est donnée par l'IA, l'IEN ou le principal, quelle place pour les inspections pédagogiques régionales qui exercent une expertise et une veille sur les AA et les AST, mais pas sur l'accompagnement éducatif ?

Autre question liée à l'articulation ateliers/accompagnement éducatif : la rémunération des intervenants, artistes et professionnels de la culture. Comment proposer à des artistes agréés par une DRAC une rémunération de 15.86 € dans le cadre de l'accompagnement éducatif, quand ils sont rémunérés au tarif horaire de 40 € pour une classe à PAC ou un atelier artistique ? Qu'en est-il également du suivi du partenariat qui est clairement assumé dans le cadre des ateliers par l'enseignant et le partenaire culturel alors que dans le cadre de l'accompagnement éducatif il reste très imprécis ? Doit-on envisager un fonctionnement hybride mêlant le cadre de l'accompagnement éducatif et celui de l'atelier, tant sur le plan de la coordination que sur le plan financier ?

Résidences d'artistes

Les résidences d'artistes sont un dispositif bien vivant sur le territoire mais non défini de manière réglementaire par l'EN. De plus, la temporalité de la résidence d'artiste peut tout à fait s'accorder avec celle de l'accompagnement éducatif : un groupe d'élèves pourra suivre le travail de création d'une équipe artistique tous les jours pendant deux ou trois semaines.

L'accueil durable voire la résidence d'un artiste ou d'un groupe d'artistes au sein d'un établissement ou d'une école est une chance unique pour les élèves de découvrir la réalité de la création artistique. Cette présence, accompagnée par les enseignants, peut permettre d'organiser des projets artistiques impliquant la totalité de l'établissement scolaire. Cela doit conduire à l'inscription de cette résidence dans le volet culturel des projets d'établissement. C'est aussi l'occasion d'explorer la proposition de résidence virtuelle des artistes dans les

établissements scolaires souhaitée dans le dernier rapport du Haut Conseil à l'éducation artistique et culturelle (HCEAC). Je propose de profiter de l'occasion qui nous est offerte par la mise en place du volet culturel de l'accompagnement éducatif pour définir un cadre national à la mise en place des résidences en milieu scolaire.

Dispositifs nationaux existants

Il faut s'appuyer sur les dispositifs déjà en place : doublement des dispositifs cinéma, nouveau dispositif national « Elèves au concert », développement des « Orchestres à l'école » : ils sont l'occasion d'un accompagnement d'excellence.

Pour les dispositifs cinéma : en primaire, ils sont gérés par l'association « les enfants de cinéma » ; pour le collège et lycées, par le CNC. La demande émane des écoles et des établissements scolaires ; des conventions sont signées avec les collectivités territoriales qui financent les transports et le prix des places ; les établissements signent avec les prestataires que sont le CNC – qui délègue la gestion à des pôles régionaux – et les enfants de cinéma ; l'engagement est d'un film trimestre minimum avec des formations pour les enseignants et un accompagnement pédagogique pour les élèves, avec notamment des livrets d'accompagnement des œuvres. Il faudrait imaginer un dispositif plus souple qui rendrait aisée sa déclinaison dans le cadre de l'accompagnement éducatif.

Nous avons aussi la perspective nouvelle d'un dispositif intitulé « Elèves au concert », s'appuyant sur le savoir faire des JMF, et visant à développer l'écoute musicale et les rencontres avec les musiciens. Ce dispositif s'harmonise avec la coordination de l'accompagnement éducatif, puisqu'il s'appuie sur des conventions entre l'IA et les délégations régionales de l'Union nationale des JMF.

Pour les Orchestres à l'école, qui ne sont pas à proprement parler un dispositif national, il s'agit de garantir à tous les élèves non seulement ce qui leur est dû mais également une offre complémentaire musicale accessible à tous ceux qui le souhaitent.

De même, il faut encourager les chorales scolaires, notamment par le biais des chartes départementales pour le développement de la pratique vocale et chorale, qui peuvent s'inscrire en dehors du temps scolaire.

Encourager les partenariats

D'une manière générale, il est nécessaire de s'appuyer sur les associations et institutions culturelles et artistiques présentes dans l'environnement des établissements pour approfondir et enrichir le projet de pratique artistique et culturelle en le formalisant sous forme de conventions d'objectifs entre établissement scolaire et structure culturelle ou artistique. Dans ce cadre, il faut également développer le partenariat avec des associations nationales possédant un maillage territorial dense, comme toutes les associations complémentaires de l'école : CEMEA, la Ligue de l'enseignement, ou les JMF. C'est aussi l'occasion de relancer les jumelages, actes d'éducation partagée, qui concrétisent des partenariats inscrits dans la durée (au moins trois ans).

La circulaire interministérielle de 1992 précise qu'avec le jumelage, les pratiques de partenariat peuvent se diversifier et se multiplier, mieux s'inscrire dans la durée, s'insérer dans un projet d'ensemble cohérent, mais aussi devenir représentatives et symboliques de la politique artistique et culturelle menée à tous les échelons décentralisés (régions, académies, départements, villes), par l'Etat comme par les collectivités territoriales. Ainsi, le jumelage

peut donner un cadre pérenne et cohérent aux partenariats mis en place dans l'accompagnement éducatif.

Conclusion

Éducation à l'environnement culturel

Le premier auquel je faisais déjà référence dans mon préambule concerne la découverte culturelle que je pourrais qualifier d'éducation à l'environnement culturel. Il s'agit d'une notion qui peut, dans le cadre de l'accompagnement éducatif, justifier un partenariat fort avec une institution de l'environnement proche voire un contrat local d'éducation artistique impliquant plusieurs équipes culturelles de la commune.

Repérage des bonnes pratiques

Force est de constater que la mise en place du volet artistique et culturel de l'accompagnement éducatif relève encore de l'expérimentation. Dans cette situation, il est indispensable de repérer les meilleures pratiques, c'est-à-dire de repérer les dispositifs les plus efficaces et les mieux adaptés à leurs objectifs.

Il est également nécessaire d'analyser les fonctionnements afin d'harmoniser les pratiques, non par volonté de brider la créativité des équipes éducatives, mais par souci de pérenniser le dispositif et de donner de la cohérence au parcours de l'élève. En effet, dans les déclinaisons académiques de l'accompagnement éducatif, on constate la problématique récurrente de la liaison CM2-6^{ème}. De même, l'accompagnement éducatif au collège doit permettre à un élève de mieux se repérer dans l'offre des options artistiques au lycée, et donc de mieux s'orienter.

Expertise pédagogique

Enfin, il paraît fondamental d'impliquer très largement les délégations académiques à l'éducation artistique et culturelle et les inspections pédagogiques régionales dans l'expertise pédagogique des pratiques artistiques et culturelles de l'accompagnement éducatif ainsi que dans leur évaluation.

L'extension des classes à horaires aménagés au théâtre

Pascal CHARVET
Inspecteur général de l'éducation nationale – Théâtre

Introduction : un texte, une expérimentation

Je voudrais d'abord rappeler le texte réglementaire dans lequel s'inscrit mon intervention sur les classes à horaires aménagés théâtre (C.H.A.T), c'est-à-dire la circulaire n° 2008-059 du 29 avril 2008. Puis, j'évoquerai l'expérimentation en cours en Avignon ; enfin, je procéderai à un bilan d'étape.

L'augmentation du nombre de classes à horaires aménagés

Il faut d'abord rappeler les grandes lignes de la circulaire sur cette question :

« Afin d'offrir au plus grand nombre la possibilité d'approfondir la pratique d'un art, le nombre de classes à horaires aménagés sera multiplié par quatre, ce qui correspond à un nouveau cursus par an dans chaque département, pendant cinq années. Il passera ainsi de 80 en école élémentaire et 120 en collège à 800. L'augmentation du nombre de ces classes sera envisagée en étroite concertation avec chacune des collectivités territoriales compétentes.

Les classes à horaires aménagés ne doivent pas conduire à une spécialisation ou à une professionnalisation : elles doivent être accessibles à tous les élèves et favoriser l'égalité des chances.

Ce dispositif sera étendu aux domaines des arts plastiques et du théâtre, grâce au développement de partenariats avec des écoles des beaux-arts, des conservatoires d'art dramatique, des centres dramatiques nationaux, des scènes nationales, ainsi qu'avec des institutions ou associations ayant passé une convention nationale ou régionale avec le ministère de la culture et de la communication.

Une attention particulière sera portée à l'ouverture de ces classes à tous les élèves, en particulier dans les établissements de l'éducation prioritaire. Les élèves devront être choisis sur des critères de motivation et non pas en fonction d'un niveau de pratique artistique requis. [...]

Les directions régionales des affaires culturelles étudieront avec attention les possibilités de soutenir les objectifs de création de classes à horaire aménagé fixés à chaque académie. »

Une expérimentation

A la demande de Madame la conseillère Madame Martinot Lagarde, l'expérimentation d'une CHAT a été lancée en Avignon au Collège Viala cette année 2008-2009, avant d'aller vers une généralisation de l'extension.

L'enseignement se compose de trois heures de pratique artistique, associées à trois heures de découverte culturelle du théâtre.

Le choix du collège Viala n'était pas un choix facile : l'établissement est dans une zone relativement défavorisée et les difficultés étaient multiples. Mais ce choix d'implantation a permis que chacun des trois collèges de centre-ville soit doté d'un pôle d'excellence artistique (musique au collège Vernet, danse au collège Mistral, théâtre au collège Viala). D'autre part, il se justifie d'autant plus que le collège propose déjà depuis deux ans une « option théâtre » à ses élèves de 6^{ème}, financée dans le cadre des « Escapades collégiennes » par le Conseil Général.

Dans le nouveau contexte de la rentrée, et après consultation de la DRAC, il a été élaboré une convention tripartite entre le Conservatoire, le collège Viala, et le Théâtre de la Roquille. Ce laboratoire est donc bien un laboratoire « réel ».

Bilan d'étape

Enseignements et dispositifs

La classe à horaires aménagés théâtre **réactive** et **synthétise** des dispositifs pédagogiques et culturels qui ont fait leurs preuves, mais dont l'existence est encore tributaire des variations de politique locale :

1. les classes à PAC, dispositif-phare du plan de 5 ans pour les Arts et la Culture à l'école (2000-2001) : leur généralisation s'est heurtée au manque de moyens territoriaux et à l'inégale implication des DRAC ;
2. les jumelages entre écoles et établissements culturels, dont le texte fondateur remonte à 1992, et qui ont connu par exemple un développement particulier en Loire-Atlantique (à noter que le même texte a été le premier cadre officiel de la fondation, en 1993, de la première classe préparatoire théâtre au lycée Victor Hugo à Paris) ;
3. les dispositifs de développement territorial : volet culturel des contrats éducatifs locaux (CEL), centres d'éducation artistique et culturel soutenus par des communautés de communes, conventions entre conservatoires municipaux et établissements scolaires, et autres dispositifs partenariaux conventionnés.

La classe à horaires aménagés Théâtre réactive et synthétise d'ailleurs ces dispositifs dans le sens d'un travail en profondeur lié aux enseignements :

1. réaffirmation de la validité et de l'importance du groupe-classe ;
2. réaffirmation de la validité et de l'importance d'un parcours annuel ;
3. réaffirmation de l'importance du lien aux enseignements de tronc commun.

En ce sens, la classe à horaires aménagés Théâtre affirme un rôle de levier pédagogique essentiel :

1. dans la maîtrise de la langue (pilier 1 du Socle commun des connaissances et des compétences pour la réussite à l'École) ;
2. dans la formation d'une culture humaniste (pilier 5 du même socle) ;
3. mais aussi dans les compétences sociales et civiques (pilier 6) et dans la formation à l'autonomie et à l'initiative (pilier 7).

L'ensemble de ces quatre piliers, servis à même hauteur par un dispositif tel que la classe à horaires aménagés Théâtre, confirme et réaffirme le rôle irremplaçable du théâtre dans la formation et le développement de l'être humain.

Il y a deux objections possibles à ce qui précède :

Tout d'abord, la C.H.A.T. pourrait constituer un dispositif hégémonique ; or, elle reconnaît et confirme la valeur complémentaire et mobilisatrice des ateliers artistiques (comme c'est le cas dans l'expérimentation actuellement en cours au collège Viala d'Avignon), dispositif périscolaire sur l'ensemble du territoire national, en lien avec l'accompagnement éducatif (la circulaire du 29 avril 2008 le réaffirme) ; d'autre part, la C.H.A.T. n'est pas non plus un dispositif élitiste, l'embryon de « micro-conservatoires » implantés dans l'école, qui seraient rapidement voués à un fonctionnement autarcique sans rayonnement sur l'ensemble de la communauté scolaire, et qui s'avèreraient à long terme nuisibles aussi bien aux élèves bénéficiaires qu'aux élèves non bénéficiaires :

- au contraire, la circulaire fondatrice affirme clairement un principe de non-sélection sur le niveau pour l'inscription dans ces classes ;
- un principe de recrutement sur la motivation, vérifié contractuellement auprès des familles ;
- une sensibilité, sans exclusive, portée aux élèves en difficulté et à l'éducation prioritaire.

Contenus spécifiques

La philosophie des programmes de l'enseignement du théâtre dans nos classes définit très nettement deux composantes fondamentales et solidaires que sont la pratique théâtrale (le travail théâtral proprement dit sur le plateau) et la composante culturelle que l'on nomme aussi l'école du spectateur (découverte, observation et analyse de la culture théâtrale, des textes fondamentaux, tout en faisant appel aux autres arts comme la musique, la danse ou les arts plastiques). Cette double perspective qui s'affirme aujourd'hui fortement dans nos enseignements permet à l'élève, grâce à cette médiation par le vivant, la chair des mots et des gestes, d'accéder plus aisément à la symbolisation et d'apprécier avec un œil neuf les œuvres littéraires, et plus largement les œuvres culturelles.

J'ajouterai que le théâtre est à nos yeux en quelque sorte le polyglottisme originel de l'homme, intérieurement contraint, pour s'exprimer pleinement, de se régler, comme pour une partition, sur plusieurs registres simultanément, en l'occurrence parfaitement différents : chant, danse, musique, voix, décor imagé. Cette nécessité intime d'une plurivocité initiale ne se révèle pas *par hasard* dans l'expérience théâtrale, espace d'actualisation où ces aspirations au sens et à la communication (le mouvement, la musique, la parole, le ton, ...) sont orchestrées et *synchronisées*. Et c'est pourquoi il importe que, dès le collège, dans le cadre en particulier de la CHAT, l'élève en fasse l'apprentissage.

Ce fut le souci d'inscrire le travail théâtral dans cette perspective globale, comme un tout qui a guidé les recommandations données à l'équipe Viala d'Avignon : une pratique théâtrale constituée en cursus central, qui bénéficie d'un horaire hebdomadaire de 3 heures

avec un intervenant artistique et se déroule pour Viala dans la salle de théâtre toute proche du collège (de l'autre côté de la rue au Théâtre Roquille avec l'intervenante Sylvie Boutley). Cette pratique conduit, entre autres, à mieux explorer l'ensemble de relations possibles entre le jeu, le corps, et la dimension musicale de la langue et du spectacle. Elle a pour objectif d'intégrer au jeu la perception des dynamiques (attaque, intensité, crescendo, decrescendo, etc.), de la pulsation, des organisations rythmiques, du phrasé et des durées. Cette connaissance est mise en relation avec le mouvement corporel et l'expressivité gestuelle. L'acoustique du spectacle, la régie son, sont explorées.

La diction, pour sa part, explore le langage dans sa dimension musicale et rythmique : elle ne se coupe pas du sens porté par le texte, mais révèle au contraire la valeur d'élucidation de l'approche musicale et rythmique. La ponctuation est abordée pour la codification métrique qu'elle représente : dans ce cadre, une part importante est réservée à l'approche de la dimension poétique de la langue.

Par des enquêtes liées à l'école du spectateur et à des réalisations concrètes (maquettes, marionnettes, détournement d'objets, affiches...), l'élève s'initiera à la dimension plastique du plateau, à l'expressivité des choix de décor et de lumières. Il mènera des études de terrain dans différents lieux de spectacle situés à proximité de l'établissement et de l'école partenaire, dans une perspective comparatiste reliée à l'histoire de l'art.

Ces 3 heures de cours d'enseignement constituent une initiation à la culture dramatique : l'enseignement est en effet essentiellement orienté vers une découverte culturelle du théâtre, guidée par de constants allers-retours entre le texte et la scène.

Mais une partie du travail peut aussi consister à prendre le relais de la pratique artistique, par exemple en initiant les élèves aux techniques de mémorisation d'un texte.

- Les 3 heures hebdomadaires sont réparties avec souplesse sur l'année scolaire, de manière à favoriser les sorties et activités qui s'inscrivent dans la progression pédagogique (une semaine : 2 heures de travail préparatoire sur un spectacle / la semaine suivante : 4 heures pour aller au théâtre, voir le spectacle, et rencontrer l'équipe artistique, par exemple).

- La découverte culturelle du théâtre passe par des supports très variés (spectacles, rencontres avec des équipes artistiques, visite de lieux, recours à la vidéo).

- Les activités proposées aux élèves peuvent aussi être multiples : lecture, écriture, recherche, mais aussi réalisations plastiques ou pratiques artistiques ponctuelles autour d'un spectacle.

L'école du spectateur, la vision analysée de spectacles est l'occasion d'échanges de forme variée, aboutissant à la constitution synthétique et progressive d'une culture de spectateur. L'histoire de l'art, les nouvelles technologies y sont particulièrement impliquées. Peu à peu, l'élève se dote de repères culturels capables de nourrir son jugement afin de se forger les moyens d'une analyse informée. On ménage des temps de restitution à la classe et dans l'établissement de ce premier « thesaurus dramatique » de l'élève.

Le fait que le théâtre soit constitué par de l'humain et de la performance, qu'il s'appréhende dans l'immédiateté, la communion, le fusionnel, rend particulièrement intéressante et heuristique cette étude car il s'agit de trouver les moyens de "détacher" les élèves de cette immédiateté, et de les engager dans le processus de l'interprétation et donc de la lecture qui fera d'eux – à partir de leur expérience esthétique – des spectateurs exigeants, conscients et surtout actifs, réceptifs, capables d'interroger une émotion esthétique et de prendre la distance nécessaire à l'exercice d'un jugement critique. À cette école, les élèves commencent à apprendre « sur pièces » le dédoublement critique et la réflexion esthétique en travaillant sur la production conjointe, dans le spectacle et en eux, de sens et d'émotion, réciproquement l'un à travers l'autre. Une fois développée par l'expérience et la pratique, cette capacité interprétative rayonne dans bien d'autres domaines esthétiques, qu'il s'agisse de

rendre compte d'une page de roman ou d'une séquence de cinéma.

De nombreux liens sont aussi ménagés avec les autres disciplines. En effet, l'espace que s'est construit le théâtre à l'école est double : il est à la fois une interface polyvalente entre diverses disciplines – en particulier artistiques et littéraires – qu'il fait communiquer et un espace de travail particulier et à part entière.

Gestion des ressources humaines et formation des personnels

Premièrement, la mise en place des classes à horaires aménagés Théâtre fait appel à la qualification des professeurs titulaires de la certification complémentaire en Arts/Théâtre et répond donc à l'existence d'un véritable vivier d'enseignants constitué sur cinq années.

Celui-ci sanctionne, partout en France, la hausse du niveau de compétences des enseignants en arts du spectacle, due à la formation initiale délivrée par les départements universitaires spécialisés d'une part et à la formation continuée dispensée dans les académies grâce à l'encadrement par les corps d'inspection d'autre part.

D'ailleurs, la composition des jurys de certification complémentaire est constituée nécessairement de l'IA-IPR compétent dans la discipline, d'un universitaire de référence (Michel Corvin, Jean-Pierre Ryngeart ou Jean-Loup Rivière par exemple) et d'un professeur chevronné enseignant dans les sections spécialisées Théâtre.

Ensuite, cette mise en place reflète le rôle de conseiller auprès du chef d'établissement que le professeur-ressource est de plus en plus conduit à assurer dans la conception du volet artistique et culturel du projet d'établissement.

En troisième lieu, elle accompagne et enrichit l'évolution du métier d'enseignant telle que le cahier des charges des IUFM la reflète, en particulier dans la capacité de l'enseignant à travailler en équipe : la classe à horaires aménagés théâtre suppose une collaboration interdisciplinaire entre les lettres, les arts, les sciences humaines et les autres disciplines conviées à s'impliquer (par exemple Science et Vie de la Terre au Collège Viala d'Avignon)

Il ne faut pas oublier que la classe à horaires aménagés Théâtre est conçue également dans un rapport constant avec les ressources numériques en ligne, les compétences validées par le B2i, le développement des nouvelles technologies, notamment dans le cadre de l'histoire des arts.

Conditions d'efficacité d'une C.H.A.T.

La classe à horaires aménagés Théâtre repose, selon les cas, sur un binôme ou sur un trinôme :

Ecole/établissement, Conservatoire/structure théâtrale (scène nationale, centre dramatique national, théâtre missionné... mais aussi théâtre national) dans le cadre de l'obligation qui est faite aux structures, par la circulaire déjà citée, d'inscrire un volet de diffusion pédagogique dans leur cahier des charges.

Comme le stipule le texte précité, elle est établie en étroite corrélation avec la collectivité ou les collectivités territoriales de tutelle de l'établissement. D'où son inscription dans un maillage territorial qui prend en compte les différents plans relatifs à l'éducation prioritaire, aux réseaux Ambition réussite, à la Politique de la ville.

Une classe à horaires aménagés Théâtre est donc appelée à rayonner :

- dans l'espace de l'établissement, à travers des manifestations et des dispositifs transversaux (IDD, ateliers, liaison interclasse et inter-cycles) ;
- sur le projet d'orientation de l'élève, en particulier dans l'optique de la réorganisation du lycée.

Lieu d'approfondissement sans être un lieu de spécialisation, elle est aussi un lieu de cristallisation qui fournit à l'élève le temps et le recul nécessaires pour prendre confiance en lui-même, identifier ses centres d'intérêt et connaître ses compétences.

Conclusion

En guise de conclusion, je dirai que cette extension du dispositif des classes à horaire aménagés au théâtre rencontre un large écho déjà chez nos IA-IPR. Au travers de l'enquête que nous avons menée à propos des classes qui seraient susceptibles d'être ouvertes, nous voyons déjà la possibilité d'établir un maillage serré sur l'ensemble du territoire. Un maillage raisonné cependant car les réponses sont pondérées et les conditions requises (équipe pédagogique, partenariat de qualité et financement conduisent à des choix mûrement réfléchis).

Ajoutons que s'il importe que l'on s'entoure de toutes les précautions dans le lancement de cette extension et que l'on tire toutes les leçons de l'expérimentation menée au collège Viala cette année – sans vouloir à tout prix la modéliser urbi et orbi – il faut rappeler aussi combien cette extension doit être placée sous le signe d'un vaste partenariat réunissant les DAAC, les IA-IPR, les DRAC, les professeurs, les artistes et les structures culturelles nationales. C'est cet ensemble dynamique qui fait tout la richesse de nos enseignements de théâtre et plus largement de l'éducation artistique culturelle.

L'extension des classes à horaires aménagés aux arts plastiques

Jean-Yves MOIRIN

Inspecteur général de l'éducation nationale – Arts plastiques

Avant toute chose, et dans la droite ligne de ce qui vient d'être dit, je souhaite formuler quelques précisions quant aux nuances qui peuvent exister entre les différentes formes d'expressions artistiques, notamment celles concernant leur temporalité. L'espace-temps de l'œuvre musicale ou encore celui de la danse, du théâtre, est totalement différent de celui des arts plastiques. Il y a celui de la création plastique, la mise en œuvre, qui est très variable, celui de l'exposition, et celui de la réception de l'œuvre. Là nous avons beaucoup de temps pour voir, décoder. En forçant le trait, nous avons l'éternité pour cela. C'est une précision d'importance qui prive presque toujours les arts plastiques de l'attrait de l'immédiateté du spectacle.

Ces premières remarques étant faites, je souhaite renouveler les remerciements qu'a adressés Pascal Charvet parce que cette journée me semble un moment important voire exceptionnel notamment par la présence du corps d'inspection dont je me félicite. C'est pourquoi je souhaite, en quelques mots, prolonger les propos que vient de tenir Jean-Louis Nembrini sur l'histoire des arts et sur l'engagement sans doute insuffisant des corps d'inspections de disciplines apparemment éloignées des préoccupations artistiques. Ce lieu n'est certainement pas celui d'une grande leçon sur ce qu'est l'œuvre d'art mais il me semble bon d'en rappeler quelques évidences. Notamment que toute production artistique est une activité humaine, qu'elle soit intellectuelle, symbolique, ou sensible, qu'il y a une création d'objets particuliers qui sont les œuvres et dont les auteurs sont les artistes. Ces derniers sont toujours immergés dans un contexte multiforme, religieux, politique, esthétique, social, intellectuel et technique. Nous sommes bien là dans le cadre de considérations artistiques même si des relations d'évidence et de natures variées nourrissent, sur le fond, la question de l'histoire des arts. C'est pourquoi, et à contrario, il serait donc regrettable de ne pas voir complètement engagés les IPR des disciplines artistiques puisqu'ils sont spécialistes de cette question. Ils ont été spécifiquement formés pour cela et ont toutes les qualités et les compétences pour l'expertise et le suivi de l'enseignement de ce champ de référence. C'est la raison de leur présence au sein de l'éducation nationale. Accompagnons donc tous ce projet, mais chacun à sa place. La réalité de la production artistique est là pour nous rappeler cette évidence ou alors il ne faut plus parler d'activité et de culture artistiques, il nous faut parler d'autre chose, c'est-à-dire d'une culture tout à fait ouverte qui ne concerne pas spécifiquement l'œuvre d'art. Cela serait une position singulière et pour le moins risquée concernant un champ de référence nommé « histoire des arts ». J'insiste sur ce point parce qu'il y a souvent de grandes confusions pour ce qui concerne une définition recevable des arts plastiques. Si bien qu'aux prétextes de prétendues connaissances dans le domaine, beaucoup d'acteurs de compétences très variables, s'emparent des activités qui lui sont liées. C'est une situation regrettable et préoccupante lorsqu'on a pour prétention un projet de qualité. La réussite de celui de l'histoire des arts en dépendra.

Concernant les CHAAP, il s'agit d'esquisser un projet de classes à horaires aménagés arts plastiques (CHAAP) qui n'a aucun antécédent et qui va devoir bien sûr se mettre très rapidement en place, c'est du moins le sens des textes réglementaires qui viennent de paraître. Il s'agit aussi de répondre à ce qui se passe ou se réalise sur le terrain. En effet, il existe déjà

des expériences qu'on ne peut pas qualifier de CHAAP mais qui sont déjà des aménagements d'horaires à l'intérieur d'établissements dont le montage s'est fait sur leurs moyens propres. Aujourd'hui, nous sommes dans un contexte nouveau ainsi que dans une autre forme d'expérimentation. Il est vrai que le parallèle, en particulier avec les CHAM, qui elles ont une existence et un programme, me semble très instructif pour nous aider à développer non seulement un dispositif particulier, mais aussi nous offrir l'opportunité d'enrichir une culture spécifique aux arts plastiques, qui génère bien des convoitises mais sans que les intéressés ne connaissent vraiment les tenants et les aboutissants d'un tel projet, ni qu'elles en sont les réelles attentes et exigences. Nous venons de récrire les programmes et il me semble que ce qui est au cœur des dispositifs, qu'elle qu'en soit la nature, et qui doit y rester, c'est l'enseignement. Que cet enseignement nécessite des prolongements, ou bénéficie de moments spécifiques dans des contextes particuliers est une chance complémentaire qu'il faut proposer aux élèves attirés par un enseignement artistique conséquent. Ces CHAAP doivent permettre de prolonger ce qui se pratique déjà, mais dans une relation qui est toujours celle d'une relation pratique/culture. Ce n'est donc pas quelque chose de nouveau. Là encore, j'ai envie de dire qu'en ce qui concerne les disciplines artistiques dans lequel s'exerce une pratique, ce n'est pas 50% d'histoire des arts dont il est question et qui vont asseoir une culture artistique, mais 100% en permanence. C'est une réalité est celle-ci.

A y regarder de près, les objectifs des classes à horaires aménagés musicales sont assez facilement transposables dans le domaine des arts plastiques, à une nuance près et elle est de taille : on sait à peu près identifier les pratiques musicales, et l'on sait faire à peu près la différence entre ce qui relève d'une pratique amateur, d'une pratique déjà beaucoup plus sophistiquée, voire d'une pratique professionnelle. Pour ce qui concerne les arts plastiques, on glisse facilement d'activités dites de « loisir » à des activités franchement basées sur des acquis à la fois artistiques, culturels et techniques, dernier point qu'on a d'ailleurs laissé un peu trop de côté depuis quelque temps mais qui dans le cadre des nouveaux programmes doit être pris en compte aussi. Je pense que cela serait intéressant pour une CHAAP de prendre en considération la réalité de l'expression artistique, plastique et visuelle actuelle, c'est-à-dire un large éventail de pratiques qui viennent nourrir les pratiques plastiques, ou qui viennent pour le moins conforter tout ce qui concerne le champ des pratiques visuelles. Dans les programmes d'enseignement, nous avons par exemple, indiqué d'une façon très claire que soient abordée la question de l'image par le biais non seulement des arts plastiques et des pratiques traditionnelles, mais aussi par le biais du cinéma, de la photographie et des usages numériques. J'aborde ces points parce qu'il me semble important, si on veut véritablement donner corps à un projet CHAAP, de prendre en compte la réalité des contextes locaux. Le maillage du territoire en matière de partenaires et d'institution culturelles ne peut pas prendre pour exemple la seule situation de Paris ou encore celle des grands centres urbains. Je pense qu'on pourra ouvrir des CHAAP avec des orientations spécifiquement arts plastiques, mais aussi avec des options cinéma et audiovisuel, ou encore photographie. Nous avons des lieux d'expérimentation qui fonctionnent bien et qui peuvent être des références à ces futurs projets. L'opération « Des Clics et des Classes » à Arles est un excellent lieu d'observation pour ensuite peut-être concrétiser quelques unes de ces CHAAP.

La difficulté pour une CHAAP est l'environnement partenarial. Quels seront nos partenaires ? Nous avons les partenaires institutionnels avec lesquels vous avez l'habitude de travailler les uns et les autres, mais nous avons le plus grand mal à identifier les compétences dont sont porteurs bon nombre de ces partenaires, je veux parler des écoles d'art en particulier, là où il y a une très grande diversité d'approche pédagogiques, de contenus, voire d'idéologies. Ces écoles n'ont pas du tout les mêmes objectifs et le paysage est protéiforme. Quel lien tisser entre une école municipale qui propose des cours du soir mais qui, du même coup, pourra contribuer au travail d'une CHAAP, et une école nationale d'art qui a d'autres

projets, d'autres objectifs et d'autres ambitions, et en même temps d'autres compétences à nous offrir. C'est donc sur ces questions-là que nous avons à réfléchir en ce qui concerne les CHAAP et la mise au point d'un cahier des charges. Il faut d'abord définir des contenus qui soient viables et qui tiennent compte de ces nouveaux champs disciplinaires dont je parlais voilà un instant. C'est une réalité des productions et des expressions artistiques visuelles contemporaines. En même temps, nous devons trouver des relais, des partenaires sur le terrain qui garantissent cette qualité que chacun d'entre vous, tout à l'heure, mettait parfois en cause ou au contraire en exergue, surtout si on souhaite donner à nos élèves quelque chose qui puisse les aider, en particulier dans leur parcours, éventuellement dans leur orientation ne serait-ce que dans la connaissance des métiers des arts par exemple. Il faut trouver des partenaires dignes de ce nom pour pouvoir soutenir les élèves dans leur parcours. C'est la réelle difficulté des CHAAP. Voilà en quelques mots les pistes que nous pouvons suivre et que nous allons explorer rapidement. A l'heure actuelle, cette exploration est de fraîche date et tout à fait personnelle.

Compléments

Vincent MAESTRACCI

Inspecteur général de l'éducation nationale

Doyen du groupe « enseignements et éducation artistiques »

Permettez-moi d'ajouter quelques précisions et réflexions à ce qui vient d'être dit. Je connais particulièrement bien ces classes, la musique ayant été à leur origine et restant aujourd'hui la référence qui préside à leur développement. Je crois en effet nécessaire de s'appuyer sur des principes clairs.

Le premier, c'est qu'il s'agit d'un cursus de formation construit sur le long cours. Pour les classes à horaires aménagés musicales, cela va du CE1 à la classe de troisième. Avec un principe corollaire, qui donne plus de force au précédent : chaque projet pédagogique doit pouvoir accueillir un élève à n'importe quel moment du parcours et, inversement, un élève qui souhaite sortir de ce parcours doit pouvoir le faire dans de bonnes conditions de réussite scolaire générale. C'est un principe très fort et il est important de le rappeler.

Second principe : la classe à horaires aménagés reste pour l'élève un parcours de formation générale quelle que soit la composante artistique qui l'enrichit. J'insiste sur le déterminant indéfini, « un », puisque ce parcours se construit en partenariat entre plusieurs institutions qui ont les unes et les autres, selon des logiques différentes et complémentaires, vocation à transmettre et à former. Nous savons bien que l'exercice est difficile. En conséquence, et c'est véritablement ce qui a fondé tout le travail de modernisation des cadres réglementaires un peu poussiéreux dont nous héritons à la fin des années quatre-vingt-dix, l'élève doit profiter d'un parcours unifié et le percevoir comme tel, et ceci quelle que soit la multiplicité des partenaires et des acteurs, professeurs de cette formation. Nous avons donc beaucoup insisté à plusieurs reprises – et cela figure dans les textes cadres –, sur l'idée que le projet de classe à horaires aménagés doit s'appuyer sur un projet pédagogique concerté annexé à la convention d'organisation qui fonde ce cursus de formation. C'est un principe fort, certainement contraignant et donc difficile à mettre en œuvre, mais indispensable à la réussite de l'élève, à la reconnaissance des différents partenaires et à leur implication dans un cursus de cette nature. Il garantit également que le projet de formation soit véritablement général, quelle que soit la complexité de sa mise en œuvre avec plusieurs partenaires.

Une des spécificités des classes à horaires aménagés pour la musique, que n'ont pas d'autres domaines artistiques, reste la présence dès l'école, autour de l'Ecole, avec l'Ecole, d'un réseau très dense d'établissements d'enseignement spécialisé. C'est incontestablement un atout majeur pour le développement de ces classes car ces établissements travaillent avec des élèves du même âge dans le cadre d'une mission spécifique de formation initiale dans le champ musical. Du même coup se font jour des *a priori* qu'il reste impératif de faire tomber pour que les équipes puissent travailler sereinement ensemble. Il est certain que dans d'autres secteurs comme le théâtre et les arts plastiques, nous n'aurons pas cette difficulté mais plutôt une autre : il n'est pas évident de faire évoluer le point de vue d'un partenaire culturel – dont la mission n'est pas la formation – pour qu'il appréhende la problématique très particulière de la formation initiale dans un domaine artistique. Et ce d'autant plus lorsque le projet envisagé doit relever impérativement de la formation générale des élèves... quelle que soit leur « excellence » artistique.

Je tenais à rappeler ces principes généraux qui me semblent absolument indispensables au développement des classes à horaires aménagés. En regard, je souhaite très vivement que, de façon urgente, à la demande du Cabinet du Ministre, la DGESCO, en lien avec la direction concernée du ministère de la Culture et de la Communication, construise très rapidement un appareillage réglementaire qui pose un certain nombre de principes, qui rappelle quelques exigences indispensables à la réussite de ces cursus, le tout en s'appuyant sur les expériences des classes à horaires aménagés existantes et également sur les expériences plus récentes qui viennent de nous être présentées. Vous devez pouvoir disposer d'outils incontestables qui, seuls vous permettront d'investir ce dossier et de le décliner en projets nouveaux construits puis accompagnés avec imagination, souplesse et autorité. Si tel n'était pas le cas, cette belle ambition visant à faire accéder un nombre croissant d'élèves à des pratiques artistiques de haut niveau risquerait, d'une part de peiner à se développer, d'autre part d'être détournée de ses objectifs fondateurs. Ainsi en est-il par exemple des « aménagements d'horaires » qui ne sont absolument pas la même chose puis que l'Ecole s'en tient alors à dégager du temps pour que certains élèves puissent parallèlement et indépendamment, suivre une formation spécialisée.

Les classes à horaires aménagés doivent être des cursus cohérents de formation générale quelle que soit la part artistique qu'ils contiennent. Principe directeur essentiel pour leur développement et la réussite de tous les élèves.

Les résidences d'artistes en milieu scolaire

Agnès PIGLER

Déléguée académique à l'action culturelle – Rectorat de Dijon

La résidence d'artiste en milieu scolaire est un moment privilégié d'une relation à concevoir entre le monde éducatif et un ou des artistes. C'est au moment où l'établissement élabore un projet artistique que la résidence d'artiste se construit. Les élèves et les équipes pédagogiques sont ainsi amenés à une rencontre privilégiée avec l'artiste et l'œuvre, depuis l'énonciation d'une intention jusqu'à la réalisation du projet artistique décidé par l'artiste.

La résidence d'artiste est mise en place par les collectivités territoriales et les structures culturelles en partenariat avec la DRAC et le Rectorat et, bien évidemment, l'établissement scolaire.

Dans l'académie de Dijon nous avons un certain nombre de résidences d'artistes dans les quatre départements. En tant que DAAC, je pousse vraiment les établissements scolaires à évoluer vers ce type de projet culturel dans la mesure où notre académie est très rurale et ne dispose pas, sur l'ensemble de son territoire, de structures culturelles de proximité.

Depuis une année que j'occupe cette fonction, j'ai monté, avec les chefs d'établissements et les structures culturelles, des résidences différentes correspondant à des besoins divers et à des modes de financement différents.

Cela peut aller de la résidence d'artiste d'une durée de 6 mois, comme dans l'Yonne avec une résidence d'artiste plasticien contemporain, Luc Kerléo, prévoyant, une réunion préparatoire à la résidence qui permet à l'artiste de mettre en place son projet, de présenter son travail, de fixer les dates de son séjour et d'indiquer les séquences de travail avec les élèves, à des mini résidences d'artistes de 3 jours de travail intensif avec les scolaires.

Naturellement la durée et les modalités changent le contenu de la résidence d'artistes.

Dans l'académie de Dijon, la délégation à la culture, en accord avec les partenaires que sont la DRAC, les Collectivités et les chefs d'établissement, demande à ce que la résidence d'artiste soit inscrite au volet culturel du projet d'établissement. Ceci est important car nous avons mis en place, avec les collectivités et la DRAC, une sorte de plan d'acceptation des projets culturels en relation avec le volet culturel du projet d'établissement. En effet, et pour faire vite, l'autonomie des établissements scolaires a été renforcée par la globalisation des moyens qui leur ont été alloués. L'utilisation des moyens de la dotation horaire et financière globale reçue par le chef d'établissement doit nécessairement prendre en compte les actions menées dans le domaine de l'éducation artistique laquelle doit contribuer à la réussite de tous les élèves.

L'écriture du volet culturel doit faire apparaître un axe fondamental fédérateur auquel se rallient toutes les actions, il est donc l'initiateur de l'apprentissage d'un nouveau mode de travail avec les structures culturelles, et il doit montrer la pertinence des actions qui doivent rayonner sur l'ensemble de la population scolaire voire à l'échelle d'un territoire.

En fait, le volet culturel doit être le garant d'un véritable partenariat des établissements avec les structures culturelles et les collectivités et mettre en valeur au sein de l'établissement l'émergence d'une vie culturelle regroupée autour de l'axe fondamental du volet culturel.

Pour toutes ces raisons, la résidence d'artiste paraît être le véritable socle pour un volet culturel qui doit permettre à tous les élèves d'être en contact avec un artiste vivant, d'assister au processus de création, de pratiquer un art, d'avoir une sensibilité éveillée à la culture.

Pour ce faire, dans l'académie de Dijon, les services culturels de la DRAC ne souhaitent plus financer les établissements scolaires mais augmenter les subventions des services éducatifs des structures culturelles afin qu'elles co-construisent, avec les établissements, les volets culturels du projet d'établissement.

De la même façon, les collectivités, et notamment le Conseil Régional, ne débloquent de fonds que sur présentation du volet culturel et si ce volet culturel manifeste une réelle cohérence et un véritable axe fédérateur, et non un mille feuilles d'actions à l'image des anciens ateliers artistiques.

Les résidences d'artistes font aussi l'objet d'une convention entre la structure culturelle, le chef d'établissement et l'artiste. Dans cette convention, les objectifs de la résidence, modalités d'intervention, les conditions d'accueil, la rémunération de l'artiste et les frais relatifs à la résidence ainsi que sa valorisation sont clairement définis.

Plutôt que de passer mon temps à vous raconter théoriquement comment ça se passe, je prendrais deux exemples.

Les mini-résidences :

Sur 3 jours, un lycée dijonnais a ouvert ses portes à une compagnie en résidence avec l'ABC (Association bourguignonne culturelle). Durant 3 jours, l'équipe artistique a investi les lieux dévolus à l'apprentissage du savoir et proposée plusieurs séquences de travail autour de l'Opéra de 4 sous de Brecht, musique Kurt Weil.

Les élèves des options théâtre lourdes et légères (plus de 80 élèves) ont pu assister à une répétition de cet opéra. Les élèves d'un lycée professionnel ont été agrégés à cette résidence ainsi qu'une classe de collège. Le film de Pabst datant de 1931 a été projeté aux élèves, ce qui leur a permis de découvrir une autre version de cet opéra. Deux ateliers de pratique artistique ont été proposés aux élèves, l'un traitant du jeu marionnettique, puisque la mise en scène fait intervenir en complément du jeu d'acteurs, une quarantaine de marionnettes. Le comédien interprétant le rôle de Mackie le Surineur animait un second atelier abordant les questions de mise en scène de scénographie et des métiers du spectacle.

Enfin, une conférence de l'enseignant d'art plastique a permis de réunir l'ensemble des participants de la résidence et de l'élargir à la compréhension de l'expressionnisme allemand.

La dernière journée de la résidence a été consacrée aux élèves de collège qui se sont essayés à la manipulation des marionnettes.

Cette résidence de trois jours a donc permis de balayer divers champs artistiques : théâtre, opéra, cinéma, peinture, marionnette. Les élèves de l'ensemble de l'établissement ont réagi avec enthousiasme à la diversité et à la qualité des propositions.

Mais cette résidence aura des conséquences puisque la deuxième quinzaine du mois d'octobre, y compris pendant les vacances scolaires, la compagnie continuera son travail de création en permettant aux élèves et à leurs parents d'assister à des répétitions. Enfin cette résidence se terminera vraiment au mois de janvier 2009 par une représentation au théâtre suivie d'une rencontre avec les artistes et le metteur en scène.

Le lycée prend en charge 30% du montant de la résidence, les Conseil Général et Régional et l'ABC se sont partagés les 70% restant. Une résidence de ce type coûte à peu près 5000 euros. C'est pourquoi l'inscription au volet culturel est nécessaire, puisque à travers cette résidence c'est toute une équipe pédagogique qui travaille, un certain nombre d'élèves qui en profite et une mixité en matière de niveaux et d'établissements puisqu'étaient concernés un lycée professionnelle, un lycée général et deux collèges.

Naturellement cette résidence a donné lieu à une convention.

Un autre type de résidence d'artiste dans l'académie de Dijon
Les résidences par semestre.

Un autre lycée de l'académie accueillera cette année en résidence une compagnie de théâtre 2X15 jours la première quinzaine en octobre et la deuxième en mars.

Cette résidence d'artistes est là encore l'axe fédérateur du volet culturel, mais l'angle d'approche est légèrement différent puisque la question qui a mené à cette résidence est comment prendre en compte la diversité des publics scolaires de l'établissement ?

La résidence mise en place travaille autour de la question de la réduction de ces écarts, ce qui est un axe essentiel des objectifs pédagogiques du projet d'établissement.

Cette résidence touchera l'ensemble des classes de seconde de ce lycée, c'est-à-dire 230 élèves. Les compétences ciblées par cette résidence sont l'oral, l'écrit, les langues et les arts. Pour les classes de première, elles auront un approfondissement du travail théâtral de l'an passé.

Cette résidence s'articule autour d'interventions sur le temps scolaire dans l'établissement et de temps de création et de répétition in situ pour la compagnie.

Cette résidence est mise en place prioritairement pour les classes de seconde option théâtre ou pas, mais rayonnera sur l'ensemble de la population scolaire lors des périodes de répétition. Le travail en classe se fait avec les artistes en concertation avec les professeurs concernés de français, langues vivantes, arts plastiques et histoire, selon des propositions élaborées conjointement. La Compagnie travaille avec les élèves autour des enjeux liés au texte et à sa mise en scène. Ce travail de sensibilisation se déroule sur le temps scolaire et sur deux périodes à raison de 40 heures d'intervention par période.

Le lycée héberge la compagnie et met à sa disposition un lieu de travail et de répétition sur les deux périodes. La compagnie en résidence s'engage à produire en concertation avec l'équipe pédagogique un dossier d'actions pédagogiques destiné à servir de référent aux différentes interventions proposées.

La finalité pédagogique de cette résidence est de mettre les élèves en contact avec le spectacle vivant, les textes, la mise en scène et le jeu théâtral afin de leur faire prendre conscience des différentes représentations du monde et des dimensions de l'être qu'ils peuvent questionner d'une manière différente que celle scolaire.

Le but artistique de la résidence est d'entamer un travail de création, de travailler, pour les artistes, à la création de cette pièce (Casimir et Caroline), avec l'équipe pédagogique, avec les élèves et devant les élèves, partager les questions d'un acteur ou d'un metteur en scène et leurs trouvailles. Mais c'est aussi d'affronter le regard des élèves sur cette pièce de 1932 qui dépeint Munich et sa fête de la bière selon un portrait peu flatteur en racontant avec cynisme la rupture d'un jeune couple au milieu des festivités. La fête foraine est la toile de fond de cette pièce, elle catalyse les aspirations et les inégalités, va précipiter leur destin.

Faire réfléchir les élèves sur leur propre génération, leurs références, leurs aspirations, leurs craintes. Réfléchir avec eux aux perspectives contenues dans la pièce, ainsi qu'à l'engouement contemporain pour les phénomènes culturels tels que la Star Academy, avatar de la fête foraine.

On le voit, cette résidence d'artiste est en parfaite cohérence avec le volet culturel du projet d'établissement, elle rayonne sur l'ensemble de la communauté scolaire, touche une équipe pédagogique large, avec des objectifs pédagogiques bien définis dont la culture est à la fois un moyen d'y parvenir et le support d'un dépassement de savoir trop scolaire.

Le coût de cette résidence est de 10 000 euros. L'établissement a en charge la moitié des frais qui représentent le coût de l'hébergement pour 30 jours, week-end compris (cette somme est prise sur l'enveloppe globalisée, ainsi que les HSA données aux professeurs). La DRAC et le Conseil Régional prennent en charge le reste.

Les déplacements de la compagnie sont payés par la structure d'accueil (le TDB) qui reçoit une subvention de la DRAC à cet effet. Le Conseil Régional donne une subvention à l'établissement qui servira à payer une partie des honoraires des intervenants artistiques et de l'hébergement, une autre partie des honoraires est prise en compte par le TDB via la subvention qui lui est versée par la DRAC.

En conclusion nous pouvons dire que les résidences d'artistes sont multiples, je n'ai donné ici que deux exemples, mais il y en a bien d'autres comme les résidences sur trois ans, ou encore les résidences d'artistes qui sont totalement prises en charge par la structure culturelle, comme c'est le cas avec l'Atheneum qui offre 50 heures d'interventions gratuites aux scolaires en « prêtant » leurs artistes en résidence chez eux (partenariat université/secondaire). On le voit, la déclinaison est quasi infinie. Mais ce qu'il faut remarquer est que les chefs d'établissement n'ont plus les moyens d'une multitude d'actions qui serait comme un saupoudrage de culture et qui toucherait là 10 élèves, là 7, là encore 15, etc. De plus, cette multiplicité sans cohérence ne répond pas au parcours culturel tel qu'il est défini par le ministère, ni à l'injonction de cohérence, de pluridisciplinarité, de transcategorialité qui peuvent seuls, à mon avis, répondre à la commande du plus grand nombre d'élèves touchés sans que ce grand nombre nuise à la qualité pédagogique et artistique. La résidence d'artiste répond à ce difficile cahier des charges.

La formation continue des enseignants en éducation artistique et culturelle

Virginie GOHIN
Direction générale de l'enseignement scolaire
Chef du bureau de la formation continue

Du point de vue de la formation continue, le lien à construire entre l'organisation de l'enseignement de l'histoire des arts et l'éducation artistique et culturelle revêt un triple enjeu :

Il s'agit de :

- former les personnels d'encadrement (corps d'inspection, personnels de direction, formateurs, etc.) de manière à accompagner au mieux l'organisation du nouvel enseignement d'histoire des arts désormais inscrit au cœur des disciplines de l'école, du collège et du lycée ;
- renforcer l'articulation entre les mises en œuvre de l'éducation artistique et culturelle actuellement et ce nouvel enseignement ;
- dynamiser le lien entre éducation artistique et culturelle et accompagnement éducatif, ce dernier se référant pour un tiers à l'éducation artistique et culturelle et constituant l'un des axes forts de la politique éducative.

L'enseignement de l'histoire des arts : une priorité de la politique éducative en matière de formation continue

La mise en application de l'organisation du nouvel enseignement d'histoire des arts est inscrite parmi les priorités de la politique éducative en matière de formation continue. En effet, l'année prochaine, les recteurs et rectrices seront invités, dans le cadre de l'enquête nationale « Données sur la formation continue des enseignants des premier et second degrés », à mesurer les volumes de formation consacrés à ce nouvel enseignement, au même titre, par exemple, que la priorité à accorder aux langues vivantes ou à la réforme de l'école primaire.

Le programme national de pilotage de la direction générale de l'enseignement scolaire de l'année 2009 prévoit un séminaire centré sur l'organisation de l'enseignement de l'histoire des arts à l'école, au collège et au lycée. L'idée que l'Histoire des arts est inscrite dans les enseignements et se déploie dans l'éducation artistique et culturelle également :

Une première journée serait dédiée à un ensemble de communications sur les grands principes de ce nouvel enseignement et sur sa nouveauté ; une seconde journée pourrait mener en parallèle des travaux plus concrets sur leur mise en application pour chaque degré d'enseignement.

Les objectifs seront également de préciser l'articulation entre histoire des arts et éducation artistique et culturelle, entre enseignement de l'histoire des arts et ressources pour les enseignants (rôle des TIC). Le séminaire associera le ministère de la Culture à sa réflexion.

En effet, l'idée majeure est de ne pas séparer histoire des arts, pratique et éducation artistique et culturelle dans le cadre de la classe et, dans le prolongement de celle-ci, de renforcer le lien avec les partenaires culturels.

Plus globalement, de ce séminaire est attendu un effet important sur les plans académiques de formation 2009-2010, avec l'assurance d'une déclinaison en académie et d'un accompagnement des enseignants dans la mise en œuvre transversale de ce nouvel enseignement.

Accompagner l'enseignement d'histoire des arts : quelle évaluation ?

La mesure de l'activité de formation liée à la mise en œuvre de l'enseignement de l'histoire des arts sera effective dans le cadre de l'enquête nationale « Données sur la formation continue des enseignants des premier et second degrés », enquête de la direction générale de l'enseignement scolaire dite Enquête 6, de l'année prochaine.

Cette année, l'Enquête 6, qui mesure les volumes de formation réalisés l'an passé, indique que 6% des volumes de formation continue en académie sont consacrés à l'éducation artistique et culturelle (« éducation artistique et culturelle » dans le 1^{er} degré ; « art et patrimoine » dans le second).

Ces chiffres sont stables depuis 2003 : ils oscillent entre 6 et 7%.

Cela représente, proportionnellement, des volumes importants. En effet, dans le 1^{er} degré, c'est un taux comparable à celui de la formation continue en langues vivantes et cela représente la moitié du volume de formation accordé à la langue française (14%). Pour le second degré, ce taux est important également ; il est supérieur à celui des mathématiques ou de la langue française. Par ailleurs, il convient de préciser que ce volume, par transversalité, s'intègre dans des formations disciplinaires.

Dans la perspective de construire une plus grande réactivité dans l'accompagnement des nouvelles réformes, la direction générale de l'enseignement scolaire réfléchit actuellement à la création d'une nouvelle enquête, de nature prévisionnelle – c'est ce qui fait son originalité – qui mesurerait les volumes prévus de formation continue en académie. Nous serons donc à même d'avoir une vision claire de la place donnée à l'enseignement de l'histoire des arts et aux pratiques qui englobent aussi les thèmes de l'art et du patrimoine, dans les plans académiques de formation.

Ainsi, nous sommes sur un existant déjà riche en matière de formation continue des enseignants dans le champ de l'éducation artistique et culturelle. Nous sommes donc invités, chacun à notre niveau, à consolider la formation des enseignants afin que tous nos efforts se portent jusqu'à l'élève et contribue à sa réussite.

Conclusion

Il faut par conséquent rappeler l'importance du rôle que les personnes qui vont relayer cette formation continue vont jouer pour donner les bonnes impulsions en académie dans le cadre de la déclinaison des orientations nationales : il faut donc souligner la nécessité de :

- renforcer l'animation de ce réseau, qui est constitué des responsables académiques de formation, des conseillers des recteurs, et des inspecteurs d'académie DSDEN, des délégués académiques à l'action culturelle, des IA-IPR chargés de cette mission, en s'appuyant sur la direction générale de l'enseignement scolaire ;
- rappeler que le propre de l'enseignement d'histoire des arts est, tout en étant constitué d'objets d'études très précis et complets, d'être inscrit au cœur des disciplines, qu'il faut avoir ce point de vue-là pour donner des chances à nos

actions, de formation ou d'impulsion, d'être efficaces : partir des enseignements, c'est-à-dire de l'enseignant pour faire réussir l'élève.

Clôture du séminaire

Vincent MAESTRACCI

Inspecteur général de l'éducation nationale

Doyen du groupe « enseignements et éducation artistiques »

Chers collègues, au terme de cette journée, il me paraît important de reprendre un certain nombre de points et de vous faire part ainsi de la réflexion de l'Inspection générale comme de son implication dans les différents dossiers évoqués tout au long de la journée.

La première question que je souhaite aborder est celle du pilotage en académie de l'éducation artistique et culturelle. Lors d'un séminaire de même nature il y a un an, j'avais déjà insisté sur la nécessité que corps d'inspection territoriaux et délégués académiques à l'éducation artistique et à l'action culturelle travaillent ensemble. Cette année, ils sont réunis pour participer ensemble à cet important séminaire. Je m'en réjouis personnellement et au nom de mes collègues Inspecteurs généraux. En effet, la question aujourd'hui n'est pas de savoir s'il y a davantage d'IA-IPR de telle ou telle discipline ici mais bien que des IA-IPR soient effectivement présents et si possible mandatés pour représenter leurs pairs Inspecteurs. Je regrette à ce titre qu'il n'y ait que des IA-IPR, car ce qui m'a frappé tout au long de cette journée, c'est que nous avons très peu parlé d'enseignement primaire. Or c'est une priorité ministérielle passant par une réforme importante. Et toutes les questions que nous avons évoquées concernent également l'enseignement primaire qui n'est pas représenté aujourd'hui. A moins que les Inspecteurs d'académie représentant les territoires aujourd'hui aient un mandat de représentation de tous les Inspecteurs qui, à un titre ou à un autre, dans les 1^{er} et 2nd degrés, ont une responsabilité d'accompagnement, de suivi, de pilotage de ce dossier protéiforme de l'éducation artistique et culturelle...

Nous le savons bien, et beaucoup de témoignages très récents le soulignent, nous sommes là un peu au milieu du gué, à la recherche de modalités de pilotage adaptées à la complexité du dossier de l'éducation artistique et culturelle. Et, manifestement, cela évolue puisque l'an passé nous n'étions pas dans cette configuration. Cette année, délégués académiques et inspecteurs se réunissent autour de la politique ministérielle que nous avons la responsabilité de mettre en œuvre. Mais il faut encore progresser pour que cette présence des Inspecteurs soit véritablement représentative de la responsabilité globale des corps d'inspection territoriaux, au côté des DAAC, pour mettre en œuvre la politique ministérielle. Et que leur présence durant un tel séminaire soit l'expression d'un pilotage structuré en académie sous l'autorité du Recteur. La mise en œuvre d'un nouvel enseignement de l'histoire des arts le souligne très nettement, nous sommes aujourd'hui en recherche de « cohérence dans la transversalité », qui suppose, sur les territoires de l'éducation nationale, d'organiser et d'imaginer des modalités de pilotage relativement nouvelles et originales, qui doivent transcender les égoïsmes disciplinaires et les découpages verticaux entre premier et second degrés. Et qui associent enfin, dans des géométries nécessairement variables selon les sujets, les délégués académiques à l'action culturelle au bénéfice de l'atteinte des objectifs qui nous sont fixés.

Je compléterai ce premier point par une petite observation : l'incitation faite aux recteurs et aux DRAC à conventionner une politique conjointe au niveau académique ne date pas de la circulaire du 29 avril 2008. Vous pourrez par exemple constater que la circulaire fondatrice des délégués académiques à l'action culturelle demande la même chose. C'est que,

pour que cette collaboration interministérielle au niveau des services déconcentrés de l'État se construise, se structure et s'enrichisse progressivement d'une implication structurée des grandes collectivités – dont on a souligné ce matin le rôle déterminant –, il faut sans cesse impulser, inciter, relancer. Là aussi, c'est un chemin sur lequel nous avançons progressivement. Nous sommes, là encore, au milieu du gué et il reste beaucoup de travail à conduire.

Et, en miroir, il est tout aussi remarquable de souligner la faiblesse des incitations concernant la structuration d'un pilotage adapté à la complexité de l'éducation artistique et culturelle dans les académies. L'IGEN, observatrice attentive de l'hétérogénéité des situations académiques en ce domaine, ne peut alors que rappeler la nécessité de cette structuration du « pilotage interne » pour atteindre aux objectifs qui nous sont fixés. Nous pourrions éclairer cette analyse du point de vue des différents dossiers qui ont été évoqués depuis ce matin. Pour chacun d'entre eux, il serait assez simple de souligner l'importance et la spécificité de l'engagement des différents responsables académiques et départementaux. Et, inversement, montrer que si les uns s'engagent sans les autres, la qualité, la pertinence et la performance de l'action publique en pâtira immédiatement.

Je souhaite maintenant vous livrer quelques réflexions sur plusieurs dossiers évoqués ce matin.

Le premier concerne l'histoire des arts. C'est une affaire très complexe car, comme cela a été souligné à plusieurs reprises, elle suppose la mobilisation de toute l'École, de tous les professeurs et Inspecteurs quelle que soit leur discipline, de, finalement, tous les services qui apportent une contribution sous une forme ou une autre à la mise en œuvre pédagogique.

Prenons alors un peu de champ par rapport à l'actualité pour revenir quelques instants à notre histoire plus ou moins récente. L'histoire des arts est le fruit de deux grands courants d'évolution qui traversent la politique éducative depuis plusieurs années. Le premier, c'est la quête, difficile, de transversalité. On peut la résumer en citant les dispositifs qui l'ont porté : TPE, IDD, parcours diversifiés, travaux croisés, etc. Où encore, je me souviens par exemple qu'en 1995, lorsque j'ai eu l'honneur de participer à la rédaction des programmes d'alors, nous avions une Direction des lycées et collèges qui était extrêmement insistante pour qu'à l'intérieur des programmes, nous construisions des liens explicites avec d'autres domaines de formation. Cette préoccupation vient donc de loin et n'est pas arrivée avec l'histoire des arts. L'histoire des arts lui donne incontestablement une nouvelle actualité. D'ailleurs, une circulaire – un peu tombée dans le puits – du 22 janvier 2007 sur les projets des écoles et des établissements, engageait déjà à faire de l'histoire des arts sans quasiment le dire. Je vous recommande de relire ce texte que je trouve toujours très intéressant pour éclairer les problématiques et les défis auxquels nous sommes confrontés aujourd'hui.

Le deuxième grand courant d'évolution, c'est l'arrivée progressive, dans le champ éducatif, de la question de la « culture » dans la diversité et la complexité de ses acceptions. Cette arrivée progressive est en miroir d'un débat qui a pris de l'ampleur ces dernières années autour des « limites », pour ne pas dire « échecs » de la grande politique d'État de démocratisation culturelle initiée par André Malraux en 1959. Depuis quinze ans, on a vu l'École s'interroger et revendiquer de façon de plus en plus explicite cette éducation culturelle. Souvenez-vous, en 1988, la représentation nationale votait une loi sur les « enseignements artistiques ». Ensuite, est apparue, dans le cadre d'ateliers, la culture scientifique et technique. Des enseignements artistiques, nous sommes insensiblement passés à la notion « d'éducation artistique », ce qui voulait bien dire, déjà, que l'on se sentait un peu à l'étroit dans le champ des enseignements et qu'il fallait l'ouvrir. Et puis est arrivé subrepticement le concept « d'éducation artistique et culturelle » qui est aujourd'hui devenu la dénomination générique d'un grand tout protéiforme et qui, en même temps, pose la

responsabilité revendiquée par l'École sur ce vaste champ. Aujourd'hui, et en toute logique, arrive l'histoire des arts, dont le principe même interpelle tous les domaines enseignés. J'ai avec moi un copié / collé de toutes les parties spécifiques qui sont parues dans les nouveaux programmes de collège cet été : comme l'évoquait le Directeur général de l'enseignement scolaire ce matin, de l'EPS aux sciences physiques, en passant par les mathématiques, etc., toutes les disciplines tentent de dialoguer avec l'histoire des arts. Mais, manifestement, en des termes différents, soulignant ainsi sa difficile mise en œuvre. Pour nous, Inspecteurs en charge de l'impulsion, de l'accompagnement et du suivi, les difficultés commencent. Ainsi me semble-t-il que l'histoire des arts arrive inscrite dans une longue histoire qui l'explique et la justifie.

S'y ajoute un autre élément de contexte : la mondialisation dont le reflet interroge vivement notre identité culturelle, nos références patrimoniales, ou encore notre place en Europe et dans le monde. Nous-mêmes, et évidemment nos élèves, sommes inondés d'une masse d'informations culturelles sans toujours, loin s'en faut, disposer des repères nécessaires pour se repérer dans cet océan qui ne cesse de gonfler. Comment éduquer à ce monde-là ? Personne n'a de solution définitive, mais il nous faut en essayer. L'art et la culture sont certainement parmi les leviers les plus riches de potentialités mais comment s'en « servir » et pourquoi ? Essayons l'histoire des arts en gardant tous les vecteurs qui y contribuent, des enseignements aux dispositifs d'action culturelle. Et approfondissons en regard notre réflexion sur ces enjeux et les meilleures façons d'y répondre pour construire les citoyens de demain.

Le texte présentant le nouvel enseignement d'histoire des arts est un « arrêté d'organisation ». Cette dénomination originale dit bien à sa façon qu'on ne garantira l'atteinte des objectifs qui y figurent qu'à partir du moment où un maximum – je suis prudent et pragmatique – de disciplines s'empareront de la dimension culturelle ou des occasions de rencontrer les arts qui se proposent au cœur de leur discipline. Et, à coup sûr, les corps d'inspection auront un rôle absolument prépondérant à jouer, au plus près des établissements scolaires, au plus près des professeurs, selon des formes diverses passant par de l'animation, de la formation, des recherches, de la production, etc. Seule la mobilisation de leur expertise permettra de véritablement interroger les corpus disciplinaires, les faire parler du point de vue de cet objectif construit sur de grands axes très ouverts. Il y a là un défi considérable, qui évidemment va nous impliquer les uns et les autres. L'Inspection générale sera certainement sollicitée sous diverses formes et avec elle, les corps d'inspection. Car, vous tous ici pouvez en témoigner, l'attente est considérable.

Cette attente, nous la connaissons particulièrement aujourd'hui dans l'enseignement primaire. Le ministre a chargé l'inspection générale de *suivre et de contrôler* l'application de la réforme de l'enseignement primaire d'une façon générale, mais notamment ce qui concerne l'enseignement de l'histoire des arts. Nous aurons certainement un certain nombre d'observations et de propositions à formuler, certaines visant à aider la mise en œuvre de l'histoire des arts dans l'enseignement primaire, d'autres tournées vers le même défi mais cette fois dans l'enseignement secondaire.

Concernant toujours la mise en œuvre du nouvel enseignement d'histoire des arts, je ne redirai pas ce qu'a très bien dit Jean-Yves Moirin ce matin : l'œcuménisme généreux a quand même quelques limites. S'il est certain qu'un certain nombre de professeurs, notamment les professeurs spécialisés art (AP et EM) dans l'enseignement secondaire, mais aussi d'histoire et de lettres, ont une force d'entraînement, une vraie culture pratique et pédagogique investie en ce domaine, ne pas la reconnaître, la mobiliser et, partant, la privilégier serait se voiler la réalité derrière une utopie sympathique mais sans lendemain. Dans l'enseignement secondaire, au service de l'histoire des arts et de ses objectifs, les professeurs des disciplines

artistiques, ceux de lettres et d'histoire joueront nécessairement un rôle déterminant sans lequel cet enjeu aura du mal à se cristalliser et à s'inscrire dans la durée.

Lorsque nous réfléchissons à l'histoire des arts, ce sont les Inspecteurs qui restent le plus souvent interpellés. C'est qu'il s'agit d'un enseignement ! Mais, bien entendu, et ne serait-ce que dans ce cadre-là, les DAAC ont un rôle important à jouer. Car on identifie très bien un risque – par exemple dans l'enseignement primaire – qui pourrait se concrétiser : que l'histoire des arts apparaisse, pour beaucoup de partenaires de l'école – très demandeurs « d'École » – comme une opportunité ou une justification nouvelle leur permettant de proposer tel ou tel service. Eviter ce travers suppose de, présenter conjointement, d'élaborer au niveau des territoires et de façon partagée, en fonction des historiques, des cultures, des spécificités des institutions diverses, une sorte de cahier des charges de la mise en œuvre de l'histoire des arts, qui parle aux partenaires pour leur dire de quelle façon ils peuvent contribuer à cet enseignement. Le risque serait – et on le sent déjà dans l'enseignement primaire – que l'on délègue purement et simplement cet enseignement à une institution partenaire.

Quelques réflexions sur la place de la pratique artistique. A l'occasion des débats qui ont présidé à la définition de l'histoire des arts en France, nous avons entendu une référence récurrente à la place de « l'histoire de l'art » dans la politique éducative italienne. Il se trouve que l'année dernière, en mission à Rome, j'ai pu discuter avec mes homologues italiens à ce sujet. Ils soulignaient que leur expérience les amenait aujourd'hui à construire des liens qui n'existaient pas antérieurement entre pratique artistique et construction des connaissances historiques. Il est intéressant de garder en mémoire ce témoignage, qu'il faut cependant prendre avec toute la relativité qui s'impose. Notons à ce propos que les programmes de l'enseignement primaire insistent sur la construction de savoir-faire pratiques en deux domaines (visuel et du sonore) tout en posant comme objectif le développement d'une conscience de l'histoire référée à un certain nombre de repères organisés dans le temps et dans l'espace.

Il nous faudra toute notre vigilance pour entretenir cette interaction nécessaire et même indispensable entre la maîtrise à un niveau raisonnable et approprié de grands langages artistiques de référence et la rencontre des œuvres, témoins des cultures. Du reste, le Directeur du cabinet du Ministre l'a rappelé ce matin : la pratique artistique est pleine et entière au sein des enseignements obligatoires et il s'agit de l'approfondir, de la diversifier dans des cadres complémentaires, dont celui de l'accompagnement éducatif. Là aussi, je vous encourage à lire, lorsqu'il sera publié, le rapport de l'inspection générale sur ce sujet, et notamment ce qu'il rapporte des constats effectués dans les différentes académies étudiées sur les pratiques artistiques et culturelles. Je me permets de vous lire très rapidement deux petits extraits. Le premier, dans un paragraphe intitulé « *Un panorama rapide* » : « *Le plus frappant est sans doute le catalogue à la Prévert des activités entretenant parfois un lien très distendu avec les pratiques artistiques : club d'échec, jeux mathématiques, jardinage, création de trois mini-jardins à la française, à l'anglaise et japonais, exploitation d'un voyage scolaire à Nîmes, réalisation, compte-rendu, atelier scientifique, développement durable...* ». Tout cela est certainement très bien, mais on peut s'interroger quand même sur la lisibilité de cet ensemble, pour nous, pour les élèves, pour les parents d'élèves, pour la communauté qui entoure l'École comme pour ceux qui l'observent. Ainsi semblerait-il sage de s'attacher à distinguer ce qui relève des pratiques artistiques et ce qui concerne les pratiques culturelles. Citons encore ce même rapport : pratiques artistiques : « *la pratique artistique s'empare d'un langage, de matériaux et d'objets, s'alimente de références multiples, et recherche une expression individuelle et maîtrisée dans les techniques qu'elle sollicite. Elle vise une production, pour soi-même dans tous les cas, mais souvent pour un tiers observateur-spectateur. Son exigence repose sur le respect de contraintes de différentes natures, seules à même de faire émerger*

une expression originale et personnelle. [...] La pratique culturelle est donc d'une autre nature par la diversité des champs de la connaissance qu'elle recouvre et par la variété des situations qu'elle suppose, de la recherche documentaire en vue d'une production à la visite préparée d'un musée, de la réalisation d'une exposition à la rencontre d'un artiste, d'une recherche sur un patrimoine local à la rencontre des acteurs d'un conseil d'architecture, d'urbanisme et d'environnement, tout cela relève des pratiques culturelles. » Je crois que nous aurions beaucoup à gagner, sur ce plan là encore et dans chaque académie, à une collaboration étroite entre délégués académiques à l'éducation artistique et à l'action culturelle et corps d'inspection, spécialisé mais pas seulement, loin s'en faut, visant à éclaircir ces questions et à définir progressivement une typologie des possibles organisée autour de deux catégories distinctes et complémentaires. Cela n'empêchera pas l'ensemble de nourrir ensuite le concept d'EAC, mais avec, enfin, de solides points de repères au service de la décision comme de l'évaluation, et autrement plus solides qu'ils ne le sont aujourd'hui. Virginie Gohin, chef du bureau de la formation des personnels enseignants – DGESCO, l'évoquait tout à l'heure : l'éducation artistique et culturelle représente 6 % des moyens de formation mis en œuvre par les académies. Proportion très importante qui est loin d'être perçue comme telle par les intéressés. Comme s'il y avait un vrai problème d'identité, de lisibilité de l'objectif sur lequel sont investis ces moyens... Déficit de repères.

Un mot maintenant sur l'enquête éducation artistique et culturelle initiée par le bureau d'Anna Laurent – DGESCO. Elle nous soucie beaucoup. Nous avons essayé, dans la mesure de nos modestes moyens, d'être aux côtés de la DGESCO lorsqu'il a été question de reconstruire cette enquête. Très clairement, c'est une enquête quantitative, et je ne saurais vous cacher que nous nous interrogeons sur la possibilité même de la lire de façon qualitative. Elle donnera certainement nombre d'indications intéressantes, qu'il faudra cependant prendre avec d'infinies précautions pour éviter de faire des contresens dans les analyses que nous en tirerons.

Cette question n'est pas anodine car elle rejoint très directement celle du pilotage. L'inspection générale n'aura jamais la prétention de vouloir traduire qualitativement l'ensemble des données recueillies. Elle ne pourra le faire, et retirer des enseignements au plan national, que sur la base des analyses qualitatives qui viendront étayer ces données quantitatives que vous aurez fait, par ailleurs, remonter. J'insistais tout à l'heure sur le besoin de réunir DAAC et IA-IPR pour disposer d'une solide expertise qualitative : en voici un des enjeux.

Cette réflexion renvoie à une évolution assez profonde de notre système, à la question de l'évaluation qui a été évoquée ce matin : la diversité des formes éducatives, notamment celles de l'éducation artistique et culturelle, la diversité des situations de travail, la diversité des personnes, des projets et des territoires font qu'aujourd'hui on ne peut plus imaginer l'évaluation de cette politique nationale comme elle s'est construite depuis bien longtemps. On ne peut plus aujourd'hui être dans un contrôle de conformité – cela n'a rigoureusement aucun sens – ou dans un autre où la quantité présiderait à l'appréciation globale de l'efficacité de l'action. Nous devons absolument repenser complètement cette évaluation, comme l'a dit Philippe Court ce matin, en l'adossant à une responsabilité explicite des établissements en ce domaine, ceux-ci sachant qu'au sein de leur académie, ils ont un pôle ressource pour l'évaluation. Sans autoévaluation, nous n'évaluerons plus rien.

Partant de l'enquête quantitative sur l'éducation artistique et culturelle, nous sommes passés à la question des interprétations qualitatives au niveau des académies pour en arriver à la problématique générale de l'évaluation d'un système éducatif national. Garder en tête ce schéma et les problématiques qui l'accompagnent, c'est garantir que soit tiré de cette enquête lourde des enseignements porteurs d'une nouvelle dynamique. Le bureau d'Anna Laurent a fait un gros travail de formalisation. A vous de mobiliser vos expertises conjointes (corps

d'inspection territoriaux/DAAC) pour donner du sens en accompagnant d'éléments analytiques les chiffres que vous ferez remonter.

D'ailleurs – et j'en terminerai par ce point-là –, on a finalement peu parlé des projets d'école et d'établissement, des « volets » artistiques – que dans une autre circulaire (22-01-07) on a appelés « dimensions », ce qui semble plus juste et approprié. Un projet d'école ou d'établissement, c'est aujourd'hui l'expression d'une politique, pour un établissement, pour une école, et prochainement sans doute pour les établissements publics de l'enseignement primaire. C'est l'expression d'une politique dans toutes ses composantes, et ce ne peut être une succession de « volets », aussi intéressants soient-ils. On le sait bien, ces projets ne jouent pas tous leurs rôles, dans l'animation d'une politique de formation placée sous la responsabilité d'un IEN de circonscription ou bien d'un chef d'établissement, ou dans le dialogue avec les partenaires, qu'ils soient de l'éducation nationale ou de l'extérieur. Quelles que soient les difficultés qu'ils rencontrent pour s'installer au centre du jeu, le projet d'école ou d'EPLE sera le point de convergence et de référence sur lequel se construiront des projets multiples, éventuellement extrêmement complexes, mais qui auront un sens par rapport à cette expression d'une politique globale. Du reste, et certains l'ont évoqué aujourd'hui car c'est maintenant une obligation faite aux académies, la contractualisation entre EPLE et académies se développe. Il s'agit d'une expression, sous forme de contrat d'objectifs, d'une politique de formation : ainsi s'agit-il de la traduction conventionnée du projet d'établissement... Et, une fois contractualisé, ce projet amène un certain nombre de conséquences. Regardons cela avec un peu de distance sans perdre de vue le chemin parcouru. Projet d'école ou d'établissement, contrat d'objectifs : peu importent les dénominations car le levier est bien là pour développer localement une politique éducative qui ambitionne de dispenser à tous une éducation artistique et culturelle de qualité en se donnant les moyens adéquats d'y parvenir.

Un dernier point. Nous avons hier une réunion entre le groupe enseignement primaire de l'inspection générale et le groupe enseignements et éducation artistiques sur l'histoire des arts, et nous nous sommes interrogés sur les priorités en termes d'accompagnement opérationnel de la mise en œuvre de cet enseignement, qui est une obligation pour les professeurs du 1^{er} degré, et qui sera bientôt une obligation pour tous. Il nous a semblé que les textes dont nous disposions et dont disposaient les maîtres aujourd'hui devaient être pris comme un réservoir de possibles interpellant leur responsabilité et un certain niveau d'obligation. Je dis « un certain niveau d'obligation » car ces textes sont tellement ouverts que si on voulait tout faire, on ne ferait plus rien. Mais par contre ils imposent de faire quelque chose qu'on ne faisait pas, et ce n'est pas rien, à l'école comme au collège. Je crois qu'il faut envisager cette obligation avec beaucoup de modestie, beaucoup de simplicité, mais toujours beaucoup de rigueur. Si le Directeur général de l'enseignement scolaire, qui a la responsabilité de la mise en œuvre des enseignements, sollicite l'inspection générale pour apporter sa contribution à l'accompagnement des professeurs dans ce défi auquel ils sont confrontés, il est certain que nous proposerons un grand nombre d'approches simples, accessibles, mais extrêmement rigoureuses du point de vue de la qualité des contenus, et également de l'interaction entre ces contenus et des situations de pratique artistique. Et d'ailleurs, pour évoquer rapidement ce que nous a présenté Henri de Rohan – CNDP, nous avons là encore une question à clarifier : distinguer plus clairement qu'aujourd'hui ce qui relève d'une part d'outils visant l'acculturation des professeurs à un domaine ou à un autre, et, d'autre part, d'un outillage de nature plus pédagogique ou didactique permettant d'aider les professeurs à construire le quotidien de la formation qu'ils dispensent à leurs élèves.

Au terme de cette intervention, au-delà des difficultés que nous avons à résoudre, des charges complexes qui sont les nôtres, nous partageons des convictions sur les enjeux et le rôle d'une éducation artistique pour tous les élèves. Si nous sommes là réunis, c'est autour

d'une envie de faire, une envie de construire, d'imaginer et toujours de nourrir la décision. Face aux difficultés du jour, n'oublions jamais le chemin parcouru comme les avancées qui marquent les politiques d'éducation artistique depuis 30 ans. Elles nous montrent que, par delà les difficultés et les vicissitudes du moment, l'action soutenue a toujours un sens.
