

ministère
éducation
nationale



*Formation continue
Publications*

Actes du séminaire national

Éducation artistique et culturelle

Paris, du 21 au 23 janvier 2007

*Septembre 2007
(mis à jour décembre 2007)*

PROGRAMME NATIONAL DE PILOTAGE

Séminaire national

Education artistique et culturelle

Lundi 22 et mardi 23 janvier 2007
Cité internationale universitaire, Paris

**Ministère de l'Education nationale,
de l'enseignement supérieur et de la recherche**

Sommaire

Allocution du ministre

Gilles de ROBIEN

Ouverture des travaux

Sylviane TARSOT-GILLERY

Roland DEBBASCH

Jean-François CHAINTREAU

Conférences

Enjeux de l'éducation artistique pour le devenir de l'école et de ses élèves, évolution des politiques publiques en matière d'aménagement culturel

Bruno RACINE

Didier LOCKWOOD

La politique du réseau SCEREN-CNDP pour les arts et la culture et son articulation aux nouveaux pôles de ressources pour les arts et la culture

Patrick DION

La politique de formation des cadres de l'Education nationale

Jean DAVID

Présentation et synthèse du symposium sur les effets de l'éducation artistique et culturelle

Emmanuel FRAISSE

Synthèse et conclusion de la matinée

François PERRET

Construction et mise en œuvre d'une politique concertée à l'échelle du territoire

Table ronde introductive aux ateliers

suivie d'un débat avec la salle

La dimension artistique et culturelle dans les projets d'école et d'établissements

Table ronde

La LOLF et le pilotage du système éducatif en académie

Laura ORTUSI

Sous-directrice de l'orientation, de l'adaptation scolaire et des actions éducatives, Direction générale de l'enseignement scolaire, Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

La LOLF au ministère de la Culture et de la Communication

Jean-François CHAINTREAU

Délégué adjoint, Délégation au développement et aux affaires internationales, ministère de la Culture et de la Communication

Allocution du ministre
Renaud DONNEDIEU DE VABRES

Ateliers

Allocution du Ministre

Gilles de ROBIEN
Ministre de l'Éducation nationale

Ce séminaire, je le souhaitais, je m'y étais engagé, il y a un peu plus d'un an. C'était à l'occasion du lancement du Haut conseil de l'éducation artistique et culturelle et j'avais demandé au directeur général de l'enseignement scolaire, de me proposer un programme de formation des cadres. C'est chose faite, et même bien faite, si j'en juge par la qualité du programme de ces deux journées au bout desquelles vous aurez conduit une réflexion de fond sur des enjeux toujours plus décisifs.

Alors, pourquoi une politique territoriale d'éducation artistique et culturelle ? Avant de m'arrêter sur les sujets spécifiques qui ont structuré vos travaux, je veux vous proposer une rapide mise en perspective qui vous explique comment nous en sommes arrivés à la question centrale de ce séminaire, à savoir pourquoi l'Etat, notamment le ministère de l'Éducation nationale, a décidé de se mobiliser en faveur d'une politique territoriale d'éducation artistique et culturelle.

Le point de départ a été la décision de porter un regard à la fois rétrospectif et prospectif sur trente années d'éducation artistique avec la volonté de s'appuyer sur les pratiques et les expérimentations de terrain, de les relayer ou de les relancer par des impulsions nationales. Nous avons eu aussi le souci de tirer les leçons de cette histoire qui a dépassé les clivages ponctuels tout en garantissant la continuité des politiques publiques. Nous avons voulu enfin aller plus loin dans l'objectif de toucher tous les élèves, en veillant à diversifier les parcours et en restant attentif aux besoins des uns et des autres.

J'en tire un bilan contrasté, marqué par des réussites incontestables et des insuffisances. Grâce à la complémentarité des enseignements et des dispositifs d'action culturelle, le système actuel a fait ses preuves. Il constitue une base de grande qualité qui suffit pour faire des envieux et attirer le regard de nombreux pays d'Europe. Le symposium international pour l'évaluation des politiques artistiques et culturelles, qui s'est tenu au centre Pompidou, l'a prouvé. Il a montré aussi qu'il peut être amélioré et développé dans plusieurs directions pour prendre en compte la grande variété des formes artistiques, mais aussi pour mieux coordonner les actions, en évitant un certain éparpillement, et pour mieux garantir leur continuité. Par ailleurs, les nouveaux cadres de l'action publique nous impose une double mise en cohérence de l'action artistique : celle avec les lois de décentralisation, avec l'importance accrue donnée aux territoires et la montée en puissance des collectivités, celle aussi avec la mise en œuvre de la LOLF, avec un accent mis sur la programmation, la performance et la déconcentration accélérée qui en résulte en termes de choix d'orientation et de gestion. Cette double volonté de cohérence et d'efficacité conduit le ministère de l'Éducation, en concertation avec le ministère de la Culture, à proposer un nouveau cadre qui s'appuie sur deux axes : le renforcement du pilotage territorial et la généralisation sur le terrain.

Pour réaliser le pilotage territorial, les ministères ont demandé aux recteurs et aux DRAC de mettre en œuvre une politique territoriale d'éducation concertée et cohérente avec l'ensemble des acteurs. Pour généraliser sur le terrain l'éducation artistique, il était demandé aux équipes pédagogiques d'inscrire la dimension artistique et culturelle dans tous les projets d'école et d'établissement. Cependant, j'ai constaté que la mobilisation des acteurs éducatifs pouvait varier d'une académie à l'autre : si certains d'entre vous sont d'ores et déjà appliqués à décliner des préconisations du plan de relance, d'autres, en revanche, tardent à les mettre en œuvre. L'inscription des politiques publiques dans la réussite des territoires n'est pas un choix, mais une nécessité. Pour ce qui est de l'éducation artistique et culturelle, elle s'impose à tous. Je voudrais donc revenir sur ces deux

grands axes : le pilotage territorial et la généralisation sur le terrain en insistant sur les moyens dont vous disposez pour avancer dans chacune de ces deux directions.

Pour renforcer cette éducation artistique au niveau local, il est nécessaire d'abord de renforcer le pilotage territorial afin de proposer une offre plus cohérente, plus équitable, plus dynamique. Le garant de la cohérence, c'est le comité qui associe les rectorats, les DRAC et les collectivités en vue de créer un pilotage stratégique qui rassemble l'ensemble des acteurs. Désormais indispensable dans chaque académie, il devra d'abord procéder à un bilan des initiatives prises en matière de développement conjoint par les services déconcentrés de l'Etat et les collectivités concernées. Il pourra alors, sur la base de cet état des lieux, proposer une analyse des besoins, une définition d'objectifs concertés et une déclinaison d'actions conjointes en matière d'éducation artistique et culturelle. Ensuite, il faudra proposer une analyse des besoins, une définition d'objectifs concertés et une déclinaison d'actions conjointes en matière d'éducation artistique et culturelle.

Plus cohérente, l'offre en matière d'éducation culturelle et artistique doit aussi être plus équitable. L'une des priorités de l'action académique au sein du comité de pilotage doit être de faciliter l'accès des publics scolaires défavorisés aux arts et à la culture, en harmonisant les partenariats entre les acteurs du secteur culturel et ceux du champ éducatif et social. Cet objectif pourra conduire à systématiser les liens entre les réseaux « ambition et réussite » et les structures culturelles de proximité. Il devra renforcer la dimension artistique et culturelle des dispositifs « Ecole ouverte », notamment dans le premier degré, développer la mise en œuvre de projets artistiques dans les zones sensibles en soutenant des projets associatifs dans une perspective d'intégration culturelle et citoyenne, proposer enfin un schéma de développement de l'offre culturelle en milieu rural, en favorisant la mise en œuvre de projets partenariaux dans le cadre de regroupements pédagogiques et de réseaux d'écoles. Garantir à tous les élèves une éducation artistique et culturelle de qualité, passe enfin par un suivi renforcé des équipes engagées dans les actions.

Je demande donc à tous les cadres de nos services déconcentrés de mettre en œuvre, dans leur académie, les actions d'information et de mobilisation visant à mobiliser l'ensemble des personnels sur cette politique. Pour ma part, je privilégierais ces trois pistes : les actions de formation initiale et continue, la mise à disposition de ressources qui déclinent les orientations d'un certain nombre d'outils applicables au niveau local et les expérimentations permettant aux équipes éducatives de développer des projets d'éducation artistiques et culturels fédérateurs à condition que soient valorisées et diffusées les initiatives originales, les expériences réussies et l'éducation artistique et culturelle au niveau local. Voilà en quelques mots les moyens de renforcer et de développer le pilotage de l'éducation artistique et culturel.

J'en viens au second grand axe de développement de l'éducation artistique : la généralisation des pratiques sur le terrain. La réussite d'une politique d'éducation artistique et culturelle ancrée dans les territoires tient aussi à la capacité des acteurs de terrain à s'en saisir, à la faire vivre, de façon la plus dynamique possible, dans leur structure respective. La circulaire interministérielle de 2005 a donné un élan dans ce sens, en formalisant, dans deux demandes nouvelles, le surcroît de cohérence et d'ouverture demandé aux acteurs locaux.

Ainsi, les missions éducatives des structures artistiques et culturelles sont renforcées avec l'obligation d'inscrire une dimension éducative dans les contrats d'objectif qu'elles signent avec les DRAC. Parallèlement, toutes les écoles et tous les établissements, collèges et lycées, doivent inscrire une dimension artistique et culturelle dans leur projet. Ce dernier point est bien sûr fondamental. De même, nos services s'attèlent à un guide méthodologique spécifiquement consacré à cette question et un exemplaire sera adressé à l'ensemble des 80 000 structures scolaires.

L'éducation artistique et culturelle doit dès lors être considérée comme une responsabilité collective. Cela passe notamment par une meilleure interaction entre les disciplines artistiques obligatoires, les activités artistiques et l'ensemble des enseignements, toutes disciplines confondues. Cela suppose d'abord d'organiser la complémentarité des dispositifs d'action culturelle avec ces enseignements, mais aussi de développer les interactions entre les structures scolaires et les structures culturelles de proximité. Cela nécessite enfin de favoriser l'ouverture de l'école sur son environnement en prenant en compte les politiques locales en matière d'éducation et de diffusion culturelle.

Le rôle de l'Etat, la territorialisation des politiques publiques en matière d'éducation artistique et culturelle ne veut pas dire que l'Etat se désengage, bien au contraire. L'Etat et le ministère de l'Education conservent une mission fondamentale en termes d'orientation et d'impulsion. Je pense au plan de relance qui fixe, depuis 2005, un nouveau cadre, à la fois conceptuel, méthodologique et pédagogique. Je pense aussi au socle commun de connaissances et de compétences qui, dans son pilier 3, fait de l'éducation artistique et culturelle un des axes de formation dont doivent bénéficier les jeunes, tous les jeunes, au cours de leur scolarité obligatoire. Je pense enfin à l'effort de mobilisation et de formation des cadres et ce séminaire en est un exemple qui doit faire école.

Voilà pourquoi j'ai demandé qu'un module de formation à l'éducation artistique soit intégré à la formation des cadres. Mais, il y a d'autres impulsions à venir. Un ensemble de circulaires d'information sont en finalisation, notamment des textes sur des sujets qui participent de la territorialisation des actions : la question des partenariats, avec un texte sur les modalités de contractualisation partenariale, et la place des chartes artistiques et culturelles. Le thème de l'action éducative des structures culturelles sera lui aussi pris en compte pour aider les établissements scolaires et les structures culturelles à mieux travailler ensemble tout en respectant leurs prérogatives propres. La question des ressources ne sera pas négligée pour faire évoluer les pôles nationaux de ressources vers des pôles mieux inscrits dans le cadre des politiques territoriales. L'Etat a aussi un rôle d'information et d'accompagnement.

Vous connaissez le portail interministériel ouvert, en octobre 2005, pour mettre à la disposition de tous, des ressources éducatives plus riches, mieux organisées. Son originalité, c'est de s'adresser à l'ensemble des acteurs concernés : les enseignants, les artistes, les parents d'élèves et de couvrir toutes les classes. Je me réjouis de constater que cet effort répond à votre attente puisque les statistiques de fréquentation sont en augmentation permanente depuis le lancement, avec plus de 120 000 pages consultées par mois.

Nous avons également en cours de réalisation divers ressources opérationnelles pour les acteurs de terrain, en particulier le guide méthodologique dont je vous ai déjà parlé, un glossaire de l'éducation artistique et culturelle produit à l'échelle européenne et enfin un support pratique et technologique d'initiation à l'histoire européenne des arts pour les collégiens, projet que j'ai proposé avec Renaud Donnedieu de Vabres, à nos partenaires européens. Ce DVD ou ce support sera un vecteur efficace de l'éducation artistique dans notre pays ainsi qu'une contribution majeure à la construction d'un sentiment d'appartenance à une culture européenne commune.

Vous le voyez, Mesdames et Messieurs, nous avons déjà fait beaucoup, mais nous avons encore des progrès à accomplir en vue de créer une éducation artistique plus moderne, plus efficace, plus proche des territoires. Je vous demande donc, mais faut-il vous le demander, de tous vous mobiliser pour cette entreprise difficile, mais tellement exaltante. Je vous remercie d'avance de votre détermination passée et à venir.

Ouverture des travaux

Sylviane TARSOT-GILLERY,

déléguée générale, Cité internationale universitaire de Paris

Roland DEBBASCH,

directeur général de l'Enseignement scolaire, ministère de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche

Jean-François CHAINTREAU,

délégué adjoint au Développement et aux affaires internationales, ministère de la Culture et de la communication

Sylviane TARSOT-GILLERY

En tant que déléguée générale de la Cité internationale universitaire de Paris, je tiens à vous souhaiter la bienvenue. Vous avez sûrement constaté qu'au fronton de cette maison, il est écrit, en grand, « Université de Paris ». La Cité internationale, en effet, procède de la volonté de l'Université de Paris, dans les années 1920, de créer un lieu unique qui soit à la fois un lieu d'accueil des étudiants du monde entier ainsi qu'un lieu d'échanges et de rencontres avec des cultures très différentes.

Nous sommes donc, par vocation, à la croisée de la culture, de l'art et de l'éducation. Cela ne se voit peut-être pas, mais nous avons ici des lieux de travail, des lieux de résidence, des ateliers, des studios de répétition... bref, toutes sortes d'endroits et d'espaces dédiés aux pratiques artistiques et culturelles qui nous permettent d'accueillir aussi bien des étudiants en formation artistique que des artistes ou des professionnels. Ils trouvent chez nous des conditions de travail, je crois assez privilégiées, ainsi que le contact avec cette diversité de résidents, d'étudiants, de chercheurs du monde entier, puisque plus de 140 nationalités se côtoient à la Cité internationale.

Nous sommes aussi un lieu de débats, de colloques, de réflexion et de diffusion des savoirs. Nous organisons des cycles, comme « Cité-Débats », qui sont l'occasion de questionner ce qui fait notre quotidien, à savoir la notion de mobilité prise dans tous les sens du terme : académique évidemment, mais aussi culturel ou sociologique.

De ce fait, ce lieu est tout désigné pour accueillir vos travaux sur l'éducation artistique d'autant que c'est, pour nous, une préoccupation quotidienne. Cela se voit notamment avec le théâtre de la Cité internationale. Grâce à lui, nous avons établi des liens structurés avec les universités parisiennes, par exemple la Cité d'études théâtrales de Paris III, mais aussi avec le département danse de Paris VIII, avec des écoles telles l'Ecole des arts décoratifs, avec des écoles professionnelles comme l'école du cirque Annie Fratellini et avec des établissements d'enseignement supérieur. Les étudiants qui résident ici, tout comme ceux qui sont dans les établissements, peuvent approcher les formes nouvelles d'écritures scéniques puisqu'elles sont promues dans notre théâtre.

Nous avons également des relations anciennes et nombreuses avec des établissements d'enseignement secondaire : beaucoup de lycées de Paris et de banlieue et, depuis quelque temps, avec ceux du réseau « Ambition réussite ». Comme vous le constatez, nous nous sentons concernés par ces problématiques de l'éducation artistique. Pour moi, il est évident que la Culture et

l'Education vont ensemble. Au-delà de ce qui peut vous distinguer, je suis convaincue que vous partagez la même volonté d'enrichir, de transmettre et de donner à voir le monde, sa diversité humaine et sa complexité. Vous le faites chacun à votre manière, tout en étant complémentaires. Je sais aussi que c'est une réalité dans bien des régions, dans bien des établissements.

Je souhaite que, dans ce lieu, fondé sur l'échange et la rencontre, vous puissiez mener à bien un programme de travail chargé et riche.

Roland DEBBASCH

Je voudrais tout d'abord vous remercier, Madame la Déléguée générale, d'accueillir ce séminaire à la Cité internationale universitaire de Paris, lieu de culture, de formation et de débats, comme vous l'avez rappelé.

En tant que directeur général de l'Enseignement scolaire, j'ai le privilège d'ouvrir, au nom du ministre, ce séminaire de deux jours. Il est consacré, vous le savez, à l'éducation artistique et culturelle. C'est un séminaire interministériel placé sous la double autorité de l'Education nationale et de la Culture. J'ai, à mes côtés, le président du Haut Conseil de l'Education, Bruno Racine, qui est aussi le président du Centre national d'art et de culture Georges Pompidou, ainsi que le vice-président du Conseil de l'éducation artistique et culturel, Didier Lockwood, musicien de jazz connu internationalement. Nous avons, dans la salle, le doyen de l'inspection générale de l'éducation nationale, François Perret, plusieurs inspecteurs généraux, inspecteurs d'académie, inspecteurs pédagogiques régionaux, inspecteurs de l'éducation nationale, des directeurs, des chefs d'établissement et des professeurs.

Mesdames et Messieurs, je vais, en quelques mots, vous présenter les objectifs de ce séminaire. Puis, Jean-François Chaintreau, délégué adjoint au Développement et aux affaires internationales, au ministère de la Culture et de la communication présentera la manière dont il conçoit l'éducation artistique et culturelle.

Nous avons prévu, je me permets de le signaler d'emblée, de mettre en avant notre travail avec le SCEREN-CNDP, représenté par son directeur général, Patrick Dion, et de mettre en lumière ce que nous faisons et ce que nous entendons développer avec l'Ecole supérieure de l'éducation nationale, représentée par son directeur, Jean David.

À notre sens, il ne saurait y avoir d'éducation artistique et culturelle sans la convergence forte des intentions et des actions des communautés éducatives et culturelles que vous représentez, chacune d'entre elles contribuant, par son expertise et son activité, à la réussite de tous les élèves ainsi qu'au développement de l'éducation artistique et culturelle.

Il y a le rôle des autorités académiques, des inspecteurs, des délégués académiques, des chefs d'établissements, des professeurs de toutes disciplines, celui des directions régionales des affaires culturelles, de toutes les institutions culturelles, la présence des artistes à laquelle nous tenons beaucoup et avec lesquels nous souhaitons développer les relations, la présence des associations sur le terrain et, enfin, celles des collectivités territoriales. Tous ces acteurs se réunissent de plus en plus souvent pour entreprendre des actions communes. Chacun a son rôle à jouer, mais il existe aussi un rôle commun, une fonction commune que nous pouvons développer à travers la concertation, les processus de contractualisation, les projets territoriaux, voire – ce sera évoqué au cours de ces deux jours – les chartes de développement des pratiques artistiques et culturelles. Ces

dernières sont en plein essor et nous souhaitons les développer davantage car elles constituent l'une des clés de la politique éducative en matière artistique et culturelle.

Ce séminaire s'inscrit – je le souligne – dans la continuité d'un événement novateur qui a eu lieu, il y a une dizaine de jours, à savoir le symposium international que le président Bruno Racine a accueilli au Centre Pompidou. Il a permis à des chercheurs de tous les pays de s'accorder et de dresser un état des lieux de la recherche sur les effets de l'éducation artistique et culturelle, avec des questions fortes, par exemple celle de l'évaluation ou encore celle des pratiques éducatives en matière artistique et culturelle. Comment évalue-t-on les aptitudes et les talents en matière artistique ? L'engagement individuel dans un projet ? Le bénéfice que les acquis présumés peuvent représenter dans les composantes qui structurent la formation de l'élève ? Voilà quelques-unes des questions traitées lors de ce symposium international dont le Comité scientifique était présidé par le professeur Emmanuel Fraisse, ici présent.

Je crois que l'un des objectifs de notre séminaire, c'est de prolonger ce symposium, d'en capitaliser les effets, de développer la réflexion qui a pu y naître. Je mentionnerai, pour ma part, mais Bruno Racine le fera de manière plus précise tout à l'heure, le fait que la loi d'orientation pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005 et ses textes d'application rappellent avec force que l'éducation artistique fait partie intégrante de la formation générale des élèves, qu'elle joue un rôle majeur dans l'acquisition du socle commun de connaissances et de compétences.

L'éveil des sens, la connaissance des arts, la fréquentation des œuvres, la conscience du patrimoine que nous a légué l'Histoire... montrer tout cela fait partie de la mission de l'école de la République. L'éducation artistique et culturelle est par essence transversale. Elle est le produit des enseignements et des pratiques artistiques. Elle est une dimension intrinsèque à tous les autres enseignements. Je dis bien « à tous les autres enseignements » car toutes les occasions doivent être saisies pour identifier les œuvres d'art qui peuvent en témoigner, cela à chaque niveau de la scolarité. À mon sens, l'éducation artistique et culturelle n'a pas vocation à former des spécialistes ni même des artistes, mais elle peut, elle doit faire émerger des choix d'orientation ou des projets professionnels. Son objectif premier est de donner, à chaque élève, les fondements d'une relation vivante, d'une relation réfléchie aux formes qui l'entourent et aux valeurs symboliques dont elles sont porteuses, de lui donner une perception plus fine du monde contemporain.

Dans le champ de l'éducation artistique et culturelle, nous ne partons pas de rien. Il y a la loi puis le décret sur le socle commun, sans oublier les élèves qui, depuis un certain nombre d'années, se mobilisent fortement. Ce que nous allons faire ensemble, maintenant, c'est dresser un état des lieux, témoigner, dessiner des perspectives, échanger, comme on dit, des bonnes pratiques, mutualiser les expériences, réfléchir à la manière de développer des partenariats forts et diversifiés et cela, avec les institutions culturelles.

Bien sûr, au cœur de l'éducation artistique et culturelle, se trouve l'établissement scolaire. Je voudrais insister sur ce point pour conclure. Chaque école, chaque établissement d'enseignement doit construire une politique de formation artistique qui mobilise l'ensemble des acteurs. Le projet d'école ou le projet d'établissement doit clarifier les enjeux, les objectifs et les moyens de cette formation dont je dirais – cela ne me paraît pas excessif – qu'elle est non seulement nécessaire mais également vitale. La formation artistique et culturelle n'est pas un « plus » : elle est un tout, elle est une base pour construire l'identité de l'élève.

Cette identité, fondée grâce à l'éducation artistique et culturelle, se construit en premier lieu sur des enseignements artistiques à l'école, au collège et au lycée, à la condition que ceux-ci s'enrichissent d'autres apports, notamment ceux des dispositifs pédagogiques transversaux et des dispositifs complémentaires organisés en lien avec les collectivités territoriales. Précisément, le projet d'école

ou d'établissement est le garant de cette éducation artistique et culturelle de qualité pour tous les élèves. Il doit être le fruit d'un engagement de toute la communauté éducative en matière de formation des personnels d'encadrement et des enseignants. Il doit permettre de constituer et de développer des réseaux de ressources, de renforcer l'accompagnement des parcours de formation en lien, toujours, avec les partenaires artistiques et culturels et les institutions spécialisées. Bref, ce que nous souhaitons mettre en place, c'est un véritable pilotage pédagogique partenarial entre la Culture et l'Éducation nationale, entre les institutions étatiques, les collectivités territoriales, les collectivités associatives et culturelles.

Tels sont les objectifs, le projet, qui nous rassemblent aujourd'hui avec, en perspective, la structuration de l'éducation artistique et culturelle à l'échelle européenne. Le symposium international, que j'évoquais tout à l'heure, en a jeté les bases. Je suis convaincu que les échanges de ces deux jours nous permettront de creuser ce sillon et de donner à nos élèves – écoliers, collégiens, lycéens – les moyens de s'approprier le monde et sa culture.

Jean-François CHAINTREAU

Je suis très heureux, et très honoré, d'ouvrir avec vous ce séminaire national de formation qui concerne l'encadrement supérieur et les corps d'inspection de nos deux ministères. C'est un moment important dans l'histoire longue de ce dossier marqué, ces dernières années, par l'implication croissante des collectivités locales, par une réorganisation des procédures de travail en commun et intégrant les nouveaux apports de la déconcentration, en premier lieu ceux de la LOLF. Ces deux points sont à l'ordre du jour de nos travaux qui, je l'espère, verront l'émergence d'une doctrine adaptée à ce nouveau contexte et apte à faire progresser la généralisation de l'éducation artistique et culturelle, priorité commune à nos deux ministères.

Face à la crise de transmission que connaissent nos sociétés, l'éducation artistique et culturelle est un élément de réponse à la perte de repères dans une situation d'évolution très rapide au plan économique et social. La crise se caractérise, au niveau mondial, par les conséquences de la mondialisation et, au niveau européen, par une tentative de réponse apportée par la stratégie de Lisbonne qui valorise l'économie de l'immatériel et un développement nouveau de l'éducation et de la formation. Dans cette logique, l'éducation doit développer une sensibilité nouvelle aux langues, aux arts, aux cultures, à la diversité culturelle et à la création, qui permette d'enclencher des processus liés à la culture.

Cette éducation doit transmettre, avec le goût des œuvres et de la pratique artistique, le sens des valeurs communes. Celui-ci, partagé dès l'école, est indispensable pour que la diversité culturelle soit vécue comme un échange prometteur, comme la promotion du dialogue interculturel et le refus des dérives communautaristes.

Permettez-moi au-delà des difficultés de ce dossier que chacun connaît et des changements de procédures d'effectuer une mise en perspective très rapide pour nous permettre d'en préparer les nouvelles étapes.

Le ministre de la Culture et de la communication a affirmé sa volonté d'action de deux façons. D'abord, à travers la directive nationale d'orientation 2007. Cette dernière s'est accompagnée du maintien des crédits, en 2006, à 100 % avec une levée de réserve parlementaire et, en 2007, avec une levée de réserve qui est en cours. L'un des trois champs d'action de ce texte concerne le développement des actions de l'éducation artistique et culturelle réaffirmé ainsi comme une priorité

du ministère, à l'instar des années précédentes. En la matière, l'objectif du ministère est de toucher un nombre toujours croissant de jeunes d'âge scolaire, notamment dans les zones sensibles, urbaines ou rurales, grâce à des actions destinées à développer la dimension artistique et culturelle de tous les enseignements.

Dans cet esprit, une attention particulière doit être accordée à la mobilisation des structures artistiques et culturelles. Je rappelle que, désormais, toute structure artistique et culturelle subventionnée par le ministère a pour obligation de développer un projet éducatif, en relation donc avec les instances éducatives de la nation, et bien évidemment avec l'Éducation nationale. La priorité sera accordée aux projets permettant d'asseoir des actions en temps scolaire sur des projets créatifs, notamment par la création d'emplois permanents dans les structures artistiques et culturelles – je veux parler des médiateurs –, et en s'appuyant le cas échéant sur la politique gouvernementale d'aide aux emplois.

Ensuite, en application du plan de cohésion sociale voulu par le gouvernement, nous avons signé une circulaire conjointe sur les emplois aidés entre le ministère de la Culture et le ministère de l'Emploi. Il s'agit de renforcer des services éducatifs par la présence de médiateurs dont les profils ont été précisés dans un tableau annexé à la circulaire qui distingue et précise cette nouvelle logique de médiation. En application de ce texte, et pour développer ce type d'emplois, des accords cadres seront bientôt signés. Un premier le sera dans le secteur des arts plastiques qui n'est pas forcément le plus commode puis dans d'autres domaines, en particulier celui des musées, des archives et des patrimoines.

Grâce à ces nouveaux médiateurs, nous espérons un renforcement de la capacité d'accueil des classes par les services éducatifs et, de cette façon, une mise en relation des écoles et des établissements avec les structures et les milieux situés à proximité, ceci afin de favoriser une découverte culturelle, une sensibilisation, une forme de jumelage. Évidemment, ces jumelages ne sont pas exclusifs. Le fait, pour chaque école et chaque établissement, de développer des rapports plus souples avec leur environnement culturel devrait permettre d'avoir un accueil des classes plus développé.

Les deux ministres ont veillé en commun à la bonne marche de plusieurs dossiers. Le premier est le décret du 11 juillet 2006 qui a inscrit, pour la première fois, l'éducation artistique et culturelle dans le socle commun. Je rappelle que ce concept avait, pour l'instant, une existence purement juridique si j'ose dire : celle accordée à une circulaire. Désormais, c'est une valeur réglementaire et des groupes de travail ont été mis en place à l'Éducation nationale pour décliner ce que l'on appelle « les sept piliers du socle », en particulier le pilier « culture humaniste » où l'éducation artistique et culturelle tient une place considérable.

Le ministre de la Culture a également demandé à ses services de travailler, en liaison avec les services de l'Éducation nationale et les réseaux SCEREN-CNDP, à la réalisation d'un outil pédagogique destiné à mettre en œuvre l'un des objectifs fixés par le décret sur un point qui touche de près à la diversité culturelle, à savoir, je cite : « permettre aux élèves d'être capables de faire la distinction entre produit de consommation culturelle et œuvre d'art ». Comme vous le voyez, l'ambition est très haute. D'ailleurs, cette phrase suscite de vastes débats comme l'ont montré les premières réunions. Je pense que nous avons là un dossier et un instrument très intéressant pour les mois à venir.

Le Haut Conseil de l'Éducation artistique et culturelle a été installé le 19 octobre 2005. Il a procédé à un premier compte rendu de ses travaux, en juin 2006, en présence des deux ministres et il remettra son premier rapport d'activité en mars 2007. Pour sa première année, il s'est consacré à un état des lieux : une trentaine d'auditions ont permis d'écouter des chefs d'établissement, des

responsables d'académie, les principaux responsables des services compétents, des responsables d'institution culturelle, les observateurs, les analystes des questions d'éducation et de transmission culturelles. Il a en outre consacré deux séances, à l'automne 2006, à l'audition des responsables du monde audiovisuel. Il a pu agir sous la forme d'une recommandation lors de la rédaction du décret sur le socle commun des connaissances et des compétences, sur la commande d'un rapport d'évaluation ainsi que sous la forme d'une contribution au projet de réforme des IUFM.

Le troisième dossier concerne la formation initiale des enseignants. C'est, pour nous, la consolidation de l'ensemble des partenariats (les DRAC, les IUFM) avec les structures culturelles. L'accent sera mis sur l'apprentissage et le développement des projets en éducation artistique menés en partenariat. Nous prendrons en compte la mise au point du cahier des charges des IUFM dès qu'elle sera prête ainsi que les réflexions sur les certifications complémentaires actuellement en cours. Nous avons noté la volonté du ministre de l'Education nationale de mettre en place une formation initiale des cadres à l'éducation artistique et culturelle au moment de leur stage effectué à l'Ecole supérieure de l'éducation nationale de Poitiers et nous sommes prêts à y participer.

Le quatrième point concerne l'organisation des ressources : il s'agit de construire avec les DRAC et les collectivités locales une offre de ressources. Un certain nombre de textes et de réactualisations de ceux-ci sont en préparation entre les deux ministères. Je ne voudrais pas clore ce point sans évoquer une offre commune, lancée au moment de la première réunion du Haut Conseil, à savoir le portail interministériel de l'éducation artistique et culturelle. Il a fait l'objet de travaux communs entre les différents services et il nous sera présenté dans ses derniers développements tout à l'heure. C'est un outil important pour mettre en place cette logique de ressources de proximité qui doit conduire à une meilleure liaison entre les écoles/établissements et les structures culturelles.

Pour terminer, je voudrais vous donner quelques éléments relatifs à l'éducation artistique et culturelle au niveau européen. La France présidera l'Union européenne au deuxième semestre de 2008. Mais, l'année 2008 sera aussi l'Année européenne du dialogue interculturel. Elle sera donc placée sous le signe de la valorisation du dialogue interculturel en Europe, avec un accent marqué sur le caractère positif des apports de l'immigration.

Cette question, d'un point de vue européen, doit être envisagée sous deux angles. Le premier, c'est que les phénomènes migratoires intra-européens, qui ne sont d'ailleurs pas très significatifs en France, l'ont été en revanche dans certains États, notamment l'Angleterre et l'Irlande, qui ont reçu de nombreux migrants venus des pays d'Europe de l'Est. Dans ce cadre, il s'agit d'explicitier certains apports de l'immigration extraeuropéenne en impliquant la diversité culturelle dans les processus de création et de donner des moyens d'expression à ceux qui en sont dépourvus. Le second, c'est que les actions retenues doivent impliquer les citoyens. Elles concernent prioritairement les domaines de l'éducation, de l'apprentissage, de la recherche et toutes les formes de la culture. Elles doivent insister sur la dimension citoyenne, à bâtir auprès des plus jeunes.

Le ministère de la Culture vient d'être désigné comme organisme coordonnateur par le Secrétariat général des Affaires européennes et une réunion interministérielle est prévue, qui réunira tous les partenaires concernés afin de fixer le cahier des charges des opérations développées en France. Cette année doit donc être préparée dès 2007, dans la mesure où les budgets doivent être mis en place sous forme d'appel d'offres.

C'est donc un dossier important qui s'annonce. Il s'appuiera sur plusieurs éléments. Premièrement, il verra la réalisation d'un glossaire multilingue concernant l'éducation artistique et culturelle, initié par nos deux administrations. Une première formalisation a été présentée lors du symposium international. Cet ouvrage va permettre, au-delà des problèmes de traduction, de comparer les différents concepts que recouvrent les mots qui décrivent l'éducation artistique et culturelle dans les

différentes langues de la Communauté européenne. Je n'insiste pas sur la différence qu'il peut y avoir, par exemple, entre le mot « patrimoine » traduit par le mot « *heritage* » en anglais et qui, bien évidemment, renvoie à des concepts différents. Je crois qu'il y a là une grande richesse à travailler non seulement ces logiques de traduction mais ces logiques de réflexion conceptuelle, de comparaison pour dépasser certaines de nos difficultés.

Le deuxième élément de préparation, c'est bien évidemment le symposium international de recherche qui s'est tenu au Centre Pompidou et dont les conclusions et les éléments de réflexion peuvent servir d'appui – ce que nous essaierons de faire entre nos deux ministères – à des propositions concrètes pour l'Année européenne du dialogue interculturel. On pourrait aussi envisager la préparation – mais là, évidemment, il y aura d'autres instances pour le valider –, d'un séminaire commun sur cette thématique au moment de la présidence française de l'Union.

Le troisième point, qui permet d'avancer dans le dialogue interculturel, c'est le projet d'outil pédagogique sur l'histoire européenne des arts. En effet, le mois de mars 2007 sera marqué par la célébration du cinquantième anniversaire du traité de Rome. Dans cette perspective, les deux ministres vont communiquer sur leur intention de travailler à la réalisation d'un outil commun en vue de présenter aux élèves européens les grands courants de la pensée déclinés dans les arts en tant que composants essentiels d'une culture commune. Là aussi, nous aurons des débats sur les différents éléments susceptibles de traduire les grands mouvements d'idées et les grands concours esthétiques européens dans chacune des nations concernées. Il s'agira de souligner la richesse et l'unité du patrimoine européen composé d'éléments variés à l'échelle du continent et sur la nécessité de le préserver. Cette réalisation est destinée aux jeunes âgés entre onze et seize ans, une période scolaire homogène au niveau européen qui correspond, en France, au collège, donc à la fin de la scolarité obligatoire. Elle revêtira la forme d'un outil pédagogique à définir, retraçant et illustrant les grandes périodes de l'histoire des arts, de l'Antiquité à nos jours, en les replaçant dans leur contexte. L'Italie, la Hongrie et la Lettonie ont déjà marqué leur intérêt pour cette demande et il nous reste à franchir une nouvelle étape en vue de présenter un nouveau document, plus détaillé, lors de la célébration du cinquantième anniversaire du Traité.

Enjeux de l'éducation artistique pour le devenir de l'école et de ses élèves, évolution des politiques publiques en matière d'aménagement culturel

Bruno RACINE,

président du Centre Pompidou et président du Haut Conseil de l'Education Artistique et Culturelle

Didier LOCKWOOD,

vice-président du Haut Conseil de l'Education Artistique et Culturelle

Bruno RACINE

Je vais intervenir avec une double casquette, celle de président du Haut conseil de l'éducation (HCE), qui motive principalement mon invitation, et celle de responsable d'une grande institution culturelle, le Centre Pompidou, qui a, parmi ses missions originelles, l'éducation du public, pas simplement le public scolaire, mais plus largement la société entière.

Naturellement, je serai amené à développer la logique du socle commun de connaissances et de compétences. Mais je n'oublierai pas, bien entendu, la responsabilité qui est la nôtre en tant qu'institution culturelle, c'est-à-dire en tant que lieu d'une rencontre entre l'école et un monde qui lui est extérieur, celui de l'art et des artistes.

La première chose qui me frappe, c'est qu'on s'interroge beaucoup sur les enjeux de l'éducation artistique et culturelle. Ce simple fait mérite deux ou trois considérations parce que, pour moi, il signifie qu'un problème subsiste. En effet, pour beaucoup de gens encore, l'éducation artistique et culturelle continue, à l'école en tout cas, d'apparaître sinon comme le parent pauvre, du moins comme une discipline qui ne se situe pas au même plan que les matières réputées nobles, utiles ou fondamentales. Peut-être est-elle toujours perçue comme étant de l'ordre de la récréation plutôt que de l'éducation. Je ne veux pas noircir le tableau, mais je pense que si on posait, à l'opinion française, une double question, d'abord « *êtes-vous favorables à la suppression de l'enseignement des mathématiques à l'école ?* » puis « *êtes-vous favorables à la suppression de l'enseignement de l'éducation artistique ?* », l'on n'obtiendrait pas les mêmes réponses. Simplement parce qu'élèves et parents n'y voient pas forcément la même rentabilité scolaire, peut-être aussi parce que certains enseignements ne bénéficient pas du même nombre d'heures et qu'en conséquence, les élèves n'y adhèrent pas de la même façon.

À côté de cela, il existe un facteur encourageant. Ainsi, l'importance de l'éducation artistique et culturelle est régulièrement soulignée au plus haut niveau politique. Les discours rappellent qu'elle est une composante essentielle de l'éducation et les actions mises en œuvre vont dans ce sens.

Je dis cela parce que je crois que, justement, la question de l'évaluation, mentionnée par Roland Debbasch, est importante. Il faut passer des intentions et des objectifs à une approche aussi scientifique que possible des résultats. Le symposium interministériel et international qui s'est tenu, il y a quelques jours, au Centre Pompidou, a rappelé que l'éducation artistique et culturelle,

l'éducation à l'art et par l'art, a un intérêt propre, qu'elle contribue à la culture générale des individus, mais également à la construction de la personnalité tout au long de la vie scolaire.

De ce point de vue, si on se réfère au système français où l'intelligence abstraite est valorisée, l'éducation artistique intervient comme un facteur d'équilibre en privilégiant l'intelligence sensible. Nos recherches montrent que le développement, même cognitif, de l'enfant requiert cet équilibre. Celui-ci, en effet, participe au développement de la créativité, mais aussi à celui de la capacité de discernement et à la formation de l'esprit critique. En d'autres termes, ce qui était au cœur de ces débats, c'était de savoir, en comparant des recherches menées dans les grands pays développés tels le nôtre, en quoi l'éducation artistique constitue un sésame pour les autres enseignements. Ceci ne peut passer que par des recherches menées à partir d'expériences concrètes, par exemple : en quoi le théâtre favorise-t-il le développement des compétences verbales ? En quoi l'apprentissage de la musique développe-t-il notamment la mémoire et l'attention et a-t-il une incidence particulière sur l'apprentissage des mathématiques ? En quoi cette éducation est-elle source de plaisir ? En quoi donne-t-elle de la saveur au savoir et peut-elle jouer le rôle de déclencheur vis-à-vis des autres apprentissages ? Tout ceci tient de l'ordre de l'intuition. Aussi nous avons besoin de nous appuyer sur des connaissances indiscutables. Ce symposium, qui a démontré le haut niveau de recherche pratiquée en France même si elle est parfois moins développée que dans d'autres pays, devrait contribuer à apporter de nouveaux éclaircissements.

L'autre élément important, c'est de savoir en quoi le développement de l'éducation artistique et culturelle peut jouer un rôle de levier en vue de faire évoluer le système scolaire en un sens positif, par exemple en privilégiant le travail en groupe et la rencontre avec d'autres adultes que ceux du système scolaire, mais aussi en ouvrant de nouvelles perspectives ou en créant de nouvelles obligations aux enseignements. Je pense à de nouvelles possibilités, à de nouvelles approches de l'apprentissage. Il est sûr que, pour certains enfants, apprendre la géométrie est plus facile en manipulant des volumes ou des objets en bois. Cela ne veut pas dire qu'ils soient moins intelligents ou que leur destin soit d'être menuisiers, mais que cette éducation peut être utile dans une approche diversifiée des apprentissages. Cela étant, je crois que nous en avons besoin, pour le pilotage, pour l'orientation stratégique de cette mission, mais aussi pour convaincre les parents, les enseignants et les élèves eux-mêmes que l'éducation artistique et culturelle fait partie des fondamentaux de l'école et ce, grâce à des connaissances précises et rigoureuses.

Je vais dire quelques mots sur le socle à présent.

La question qui nous a été posée au moment où le Haut Conseil était sollicité, c'était d'ailleurs une question qui n'était pas simplement posée par ceux qui se préoccupaient de l'éducation artistique et culturelle, est la suivante : cette discipline trouvera-t-elle sa place dans le socle ? Je répondrai que le socle n'est pas une boîte dans laquelle on place des champs ou des disciplines toutes faites. Surtout, pardon si ce discours est un peu répétitif, il n'est pas conçu suivant une logique disciplinaire. Je rappelle d'ailleurs que ce mot « compétences » a été emprunté à l'approche européenne et se définit comme une alliance de connaissances, de capacités à les mettre en œuvre et d'attitudes. Ces compétences ne sont pas simplement définies en termes de contenus mais surtout en termes de réponses à des objectifs fixés par la nation, donc énoncés par la loi, par exemple : « accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel, réussir sa vie en société, exercer librement sa citoyenneté ». Il s'agit de fixer des objectifs ambitieux au système scolaire.

Chacune des compétences mentionnées dans le socle, et dans le décret qu'il détaille, requiert la contribution de plusieurs disciplines et, inversement, chaque discipline, au sens scolaire du terme, contribue à l'acquisition de plusieurs compétences. Concrètement, pour parler de la maîtrise de la langue française par exemple, la logique de la démonstration ne s'acquiert pas simplement par la

géométrie ou les mathématiques. De la même manière – c’est là-dessus que je voudrais insister –, il serait erroné de penser que l’éducation artistique et culturelle se résume à la compétence culturelle indiquée dans le socle. Celle-ci est certes essentielle mais elle ne résume pas, loin de là, l’apport ou la contribution de l’éducation artistique et culturelle. Ainsi, chanter dans une langue étrangère, c’est participer directement à la compétence « maîtrise d’une langue étrangère ». Faire optimiser, dans le cadre de l’éducation artistique et culturelle, des logiciels et des cédéroms, c’est contribuer à la compétence « maîtrise des technologies de l’information et de la communication ». Savoir mener un travail collectif, théâtral ou autre, c’est contribuer à la compétence sociale et civique. Inciter les élèves à mener à bien un projet artistique, qu’il soit individuel ou collectif, c’est contribuer à la compétence « autonomie et initiative ». On retrouve ici la distinction entre l’éducation à l’art (c’est-à-dire ce bagage culturel que tout un chacun doit avoir) et l’éducation par l’art ou par les arts (c’est-à-dire en quoi les disciplines artistiques contribuent à l’éducation en général et à la construction de compétences qui sont nécessaires pour chacun).

Deuxième point essentiel : je rappelle que le socle est un socle commun, c’est-à-dire que l’objectif que s’assigne l’école, c’est que *tous* les élèves, à l’issue de la scolarité obligatoire, maîtrisent les différentes compétences requises. L’accès pour tous, c’est une façon de dire, s’agissant de l’accès à la culture, que c’est à l’école que retrouvent les inégalités d’accès compte tenu de l’héritage familial, social ou autre de chacun. C’est une notion qui, je m’en réjouis, se répand. J’ai vu qu’une école comme l’ESEC a mis en place tout un ensemble de programmes de visites de musées et de monuments, de sorties théâtrales... car, même dans une approche je dirais utilitariste, tournée vers l’emploi, le fait d’avoir une véritable culture générale, artistique en particulier, est considéré aujourd’hui comme un « plus » et non pas comme un supplément facultatif.

S’il fallait dessiner deux orientations, je dirais qu’il y en a une, interne au système éducatif lui-même, notamment tout ce qui concerne la formation artistique des enseignants, c’est un chantier certainement majeur, et une autre, qui correspond à ma responsabilité au Centre Pompidou, et que je résume par une question : que peuvent faire les institutions culturelles pour aider la nation, l’Education nationale en particulier, à atteindre des objectifs aussi ambitieux ? En termes d’action publique, nous sommes là à la conjonction de nombreux acteurs : les deux ministères de l’Education nationale et de la Culture mais aussi, les collectivités locales présentes sur tout le territoire.

Je le signalais pour le Centre Pompidou : cette notion d’éducation est inscrite dans nos missions depuis trente ans. Elle s’est traduite, de manière révolutionnaire à l’époque, par des initiatives en faveur du jeune, voire du très jeune public. L’Atelier des enfants du Centre Pompidou a été pionnier dans ce domaine. Depuis, cet exemple s’est largement diffusé. Il y a aussi tout ce qui résulte de la mise en place de visites de classes dans les institutions. Mais, d’autres perspectives s’offrent et je vais juste en dire quelques mots. Je pense notamment au public des adolescents qui est un peu le délaissé, entre les adultes et les très jeunes, par les grandes institutions culturelles car elles ne savent pas très bien comment les approcher, alors même que cette population cherche à construire son autonomie individuelle et peut avoir une réaction d’adhésion minimum vis-à-vis des activités scolaires très encadrées.

Outre le fait que nous envisageons de créer un espace dédié aux adolescents, j’ai créé, il y a un peu plus d’un an au Centre Pompidou, un institut de recherche et d’innovation dont la mission est de voir comment, et de quelle manière, les technologies numériques, dont certaines (iPod, portables...) sont, si j’ose dire, les objets de prédilection des jeunes, peuvent contribuer à un accès à la culture qui soit exigeant et de haut niveau. Il s’agit donc d’utiliser des outils de masse pour un usage qui soit à la fois individuel et critique parce que, sur le marché, nous trouvons des produits qui sont en

général assez fermés tandis que d'autres, au contraire, sont coopératifs, YouTube par exemple, mais ne laissent pas beaucoup de place à l'exigence culturelle.

Dans le cadre de cet institut, nous développons des logiciels d'accès aux œuvres qui assurent à la fois l'analyse, la compréhension d'une manière non scolaire, le partage des informations et l'innovation par chacun. Nous mettrons en place un premier prototype dès cet automne avec, en parallèle, une exposition consacrée à deux cinéastes, Erice et Kiarostami. Le visiteur pourra, par exemple, enregistrer un commentaire mis en ligne sur son portable. Ensuite, il y aura un espace numérique à la sortie de l'exposition. Le but est de faire en sorte que « technologie de masse » ne signifie pas nécessairement « culture de masse » au sens de pur divertissement ou de marketing. C'est ambitieux mais je crois que c'est possible. Cela ne peut se faire, d'ailleurs, que par un étroit travail de collaboration avec les institutions scolaires. La mise en place et l'utilisation de ces logiciels se font en ce moment même grâce à la collaboration de huit classes de Paris et de la région parisienne, qui vont de la maternelle à la seconde et qui sont, pour la majorité d'entre elles, en tout cas celles hors de Paris, dans des zones réputées difficiles.

Je dirais pour conclure que l'éducation artistique et culturelle est un domaine où le système scolaire ne peut atteindre ses objectifs que par une collaboration avec les institutions de la culture au sens large. Mais je crois que ces dernières doivent aussi avoir comme priorité cet objectif de permettre à tous les jeunes un accès à la culture.

Didier LOCKWOOD

Je voudrais vous dire combien je suis honoré et fier de représenter le Haut conseil de l'éducation artistique et culturelle, au sein de ce séminaire. Mon langage habituel et privilégié est la musique. Cependant, je vais tenter de vous expliquer ce qu'est cette institution, quel est l'état de ses travaux puis vers quoi tend sa réflexion actuellement.

Le Haut conseil de l'éducation artistique et culturelle, dont les deux ministres m'ont demandé d'assurer la vice-présidence, succède au Haut comité des enseignements artistiques. Ses compétences ont été élargies puisque une dimension culturelle s'est ajoutée à sa dimension artistique. Ce changement de dénomination est important car il propose un changement de vision.

Le sujet dont nous traitons aujourd'hui possède une longue histoire, faite d'évolutions souvent difficiles à cerner. L'éducation artistique et culturelle succède à l'action culturelle et à l'éducation artistique. Elle s'en distingue par la nécessité qu'elle pose au préalable de donner aux élèves, dans le cadre des enseignements artistiques, une véritable culture en la matière. Cette conception explique l'ajout de l'adjectif « culturelle » pour mettre en évidence qu'on ne peut limiter les enseignements artistiques qu'à une pratique. Le meilleur moyen de susciter un début de curiosité chez les élèves pour des domaines qu'ils ne connaissent pas du tout, c'est de leur en parler davantage, de leur donner un accès élémentaire.

Il y a là un enjeu qui est aussi naturellement social : donner aux élèves des clés pour comprendre le développement des arts qui les intéressent, c'est aussi leur montrer qu'ils ne viennent pas de nulle part, les rattacher à leurs racines, leur montrer que leur pensée et leur action s'inscrivent dans une longue évolution des genres artistiques et qu'il s'agit ainsi de rompre avec les logiques d'opposition qu'ils adoptent trop souvent. Par exemple, concernant la musique, le rap et le R'n'B contre le jazz et le classique, le tag et le graphisme contre la peinture, etc.

Cette volonté de donner un sens un peu plus historique et théorique aux enseignements artistiques est aussi un moyen privilégié d'en appeler à des collaborations et à des échanges entre enseignants. Une éducation artistique ne peut se faire sans une approche pluridisciplinaire – historique, géographique, littéraire. Il est même possible d'allonger cette liste aux sciences. L'art n'est-il pas lié aux principes de l'acoustique et de l'optique ? Aux principes chimiques qui permettent la photographie argentique ?

Concrètement, il semble difficile d'envisager à court terme la création d'un enseignement obligatoire d'histoire des arts en collège. Toutefois, il est possible de faire appel aux enseignants des disciplines artistiques, de lettres et d'histoire, qui ont des compétences en la matière. Sur cette base, il serait souhaitable de simplement rendre formelles des collaborations déjà fréquentes.

Outre un moyen de rompre avec la perte préoccupante de toute chronologie, de tout sentiment de temporalité chez un grand nombre d'élèves, l'approche culturelle est un excellent moyen de susciter la curiosité et de favoriser l'attention. Une telle démarche soucieuse d'unité et de continuité entre les disciplines ainsi qu'entre les genres et les époques, est aussi cohérente avec la logique du socle des connaissances et des compétences puisque l'approche culturelle, sur laquelle il est nécessaire d'insister, place les enseignements artistiques au service des fondamentaux.

Aussi importante soit-elle, et je tiens à vous en assurer pleinement, la dimension culturelle, placée au cœur des missions du Haut Conseil, ne signifie nullement la remise en cause des pratiques artistiques. Mais, je suis convaincu que celles-ci pourraient être plus utiles si les élèves avaient des clés permettant de maîtriser les différents langages qu'elles mobilisent. La meilleure manière d'apprécier une œuvre et d'y être sensible, c'est de maîtriser suffisamment ses langages pour comprendre en quoi l'œuvre les utilise de manière originale. Cependant, il est évident qu'une initiation aux arts ne peut pas avoir de sens si elle néglige la dimension esthétique et physique d'une pratique et d'un domaine de création. Il est impossible de comprendre un langage artistique sans avoir une pratique, ne serait-ce que superficiellement. Les exercices de pratique, quelles que soient les disciplines, sont aussi, pour les élèves, l'occasion de prendre conscience de la singularité et du caractère personnel de leur réponse et de leur production. J'y ajouterais aussi la dimension spirituelle qu'on a beaucoup tendance à oublier et à écarter. C'est un point très important pour des enfants dont les comportements individuels sont en partie façonnés par les médias ou les industries culturelles.

Enfin, il semble que l'apprentissage pratique d'une technique, d'un geste, est souvent gratifiant pour un enfant dans la mesure où c'est un acte immédiatement perceptible par lui. En face, l'apprentissage culturel est plus progressif et plus difficile à percevoir. Pour ces raisons, l'éducation artistique est située à la croisée des chemins, entre les matières théoriques et l'éducation physique et sportive, ce qui en fait la richesse et la profonde singularité.

Cette question sémantique distinguant « artistique » et « culturelle » mériterait un long développement. En effet, elle n'a cessé de traverser les débats organisés par le Haut Conseil depuis sa création et c'est, pour moi, l'occasion d'évoquer l'institution elle-même. Conformément à sa lettre de mission du 17 octobre 2005, le Haut Conseil est un organe consultatif, comme l'a montré sa participation à plusieurs réflexions institutionnelles. Il est aussi une force de propositions, notamment sur la base des préconisations de son rapport annuel. Mis en place sous l'égide des ministres de l'Éducation et de la Culture, il relaie, en direction des décideurs politiques, les propositions qui lui semblent les plus adéquates à favoriser, au sein des établissements scolaires, des institutions culturelles et des associations. La découverte du geste et l'apprentissage des différents langages artistiques, la formation d'une culture humaniste, le développement d'un jugement critique... tout cela a déjà été évoqué.

Pour sa première année d'activité, le Haut Conseil s'est avant tout consacré à l'état des lieux, préalable qui lui avait été demandé dans la lettre de mission. Une trentaine d'auditions ont permis d'écouter des chefs d'établissements, des responsables académiques de l'enseignement scolaire et supérieur, les principaux responsables des services compétents au sein des deux ministères de tutelle, les responsables d'institutions culturelles et d'associations actives dans le domaine de l'éducation artistique, les observateurs et les analystes des questions d'éducation et de transmission culturelle.

Le Haut Conseil a en outre consacré deux séances, en octobre 2006, à l'audition des responsables du monde de l'audiovisuel, des présidents des chaînes de télévision et du président du CSA. Il a pu agir sous la forme d'une recommandation lors de la rédaction du décret sur le socle commun des enseignements obligatoires, sur la commande d'un rapport d'évaluation, sur la situation de l'éducation artistique et culturelle dans le premier degré ainsi que sous la forme d'une contribution au projet de réforme de l'IUFM.

Le Haut Conseil est constitué de personnalités qualifiées, de représentants des services centraux et locaux de l'Education nationale, de la Culture et de représentants des élus locaux. Cette diversité lui permet d'équilibrer les points de vue administratifs et techniques, avec la connaissance des attentes des différents secteurs professionnels en région et des acteurs qui agissent dans ce domaine depuis souvent plusieurs décennies.

Créé pour s'installer durablement, le Haut Conseil dispose du temps nécessaire pour observer les résultats du mouvement qu'il tente d'initier, pour relayer le témoignage des succès et en tirer quelques leçons. À cet égard, il constitue une des premières chances, offertes aux acteurs de terrain et aux administrations, de pouvoir assurer un suivi de ces questions qui subissent trop souvent les effets des changements politiques.

Les réflexions menées, en 2006, mettent en évidence plusieurs problèmes et plusieurs phénomènes :

- premièrement, l'usage intensifs des projets culturels et artistiques dans les établissements implantés dans les quartiers en difficulté, ce qui conduit certains observateurs à parler de reprise éducative par le biais des enseignements artistiques ;
- les carences culturelles des élèves à leur entrée en lycée puis dans l'enseignement supérieur. Elles sont flagrantes en matière de connaissances et de repères culturels et chronologiques ;
- troisièmement, le peu d'informations précises sur les nombreux projets menés au sein des établissements dans le cadre des programmes institués par les administrations ;
- quatrièmement, la relative impuissance de plusieurs présidents de chaînes de télévision face à la faiblesse des résultats d'audience des programmes pédagogiques ou culturels. Il semble néanmoins que le bouleversement du rapport des spectateurs au média télévisuel, notamment en raison du système de vidéos à demande, favorise les programmes proposés à la location plusieurs semaines après leur diffusion. C'est là un travail à approfondir.

Sur la base de ces quelques constats, le Haut Conseil envisage d'orienter son action ultérieure vers l'encouragement des initiatives locales émanant des professionnels les plus motivés et les plus volontaires. En effet, la formation artistique sera d'autant plus solide qu'elle prendra appui sur le contexte local artistique ou institutionnel. C'est souvent le meilleur moyen de mettre les élèves en relation avec les œuvres, de mettre aussi l'accent sur l'analyse et la reconnaissance des actions du terrain les plus fructueuses ainsi que sur celles des institutions culturelles, comme des programmes audiovisuels les plus originaux parmi ceux destinés aux enfants et adolescents.

En contrepoint, le Haut Conseil propose que les équipes éducatives – c'est-à-dire l'enseignement artistique, l'histoire, la géographie, les lettres, etc. – des collèges se répartissent un enseignement de base en histoire des arts pour remédier aux grandes lacunes des élèves. Il ne s'agit là que de pistes de travail. Notre rapport d'activité annuel détaillera un ensemble des propositions concrètes susceptibles d'orienter les réformes.

Pour conclure, je souhaiterais vous exposer les raisons qui m'ont fait accepter cette mission. D'abord, ma grande familiarité avec l'enseignement artistique m'a permis de mesurer les dégâts causés par une évolution imparable, celle de la disparition de toute culture musicale, en ce qui concerne la musique autre que strictement contemporaine, marchande ajouterais-je, qui se trouve de ce fait limitée à quelques individus. Si leur environnement géographique, familial et social n'assure pas ce travail d'initiation et de découverte, il me semble nécessaire que les institutions s'en chargent sans quoi le fossé existant entre ceux qui connaissent et ceux qui ne connaissent pas, entre ceux qui savent et ceux qui ne savent pas, risque de s'accroître.

Par ailleurs, je sais d'expérience à quel point un partenariat entre un artiste et un enseignant peut apporter aux élèves. Ce projet donne souvent lieu à une découverte des approches respectives et permet une véritable complémentarité. Les enseignants fournissent aux intervenants extérieurs leur connaissance individuelle de chaque élève, leur capacité à prendre du recul pour expliquer, leur capacité à donner à comprendre, à partir de leurs connaissances préalables. Lorsque j'interviens dans une classe, j'apporte une maîtrise technique, une expérience artistique, professionnelle, vitale et un point de vue naturellement bien différent. En retour, j'attends beaucoup des classes avec lesquelles je travaille sur mon approche, sur mon travail et surtout ma relation au public et aux futurs publics car, aujourd'hui, on sait que culturellement, l'artiste, le musicien notamment, mais c'est valable dans toutes les disciplines artistiques, a besoin de se recréer de nouveaux publics, ce qu'il ne peut plus faire à travers les médias.

La dernière raison de mon engagement – et ce n'est pas la moindre –, est surtout politique, au sens le plus noble du terme. Je suis convaincu que, pour se construire, il est aussi important d'apprendre à voir, entendre, sentir que d'apprendre à lire, écrire ou compter. Je pense même que l'accès au sensé doit se faire par le sensible alors qu'aujourd'hui, on est encore en sens inverse.

Je crois que cette dimension artistique, du développement de la conscience artistique, mène au développement de la conscience individuelle. Ce qui manque le plus, aujourd'hui, à notre société, c'est de permettre – je crois que c'est un engagement politique – à nos enfants et aux jeunes générations de prendre la véritable mesure du libre arbitre et de la conscience. Celle-ci ne se limite pas à une citoyenneté bien vécue. Elle englobe beaucoup de champs, notamment le champ écologique, la conscience de l'environnement. La pratique artistique, l'enseignement culturel et l'éducation artistique et culturelle sont de véritables initiateurs de cette prise de conscience.

Enfin, je crois qu'il faut essayer de se démarquer de ce choix de société basé sur le consumérisme et qui empêche souvent à toutes ces valeurs, je dirais, humanistes de se mettre en place puisque, normalement, on ne devrait pas avoir à parler de l'éducation artistique et culturelle. On ne devrait pas en parler puisque c'est dans la logique d'un bon fonctionnement humaniste. Se réunir pour la défendre et pour défendre ses principes, est un contresens. Toutes les énergies – et vous êtes là pour le prouver – sont là pour essayer de régler ce problème fondamental. En définitive, ces acquis sont indispensables pour qu'une vraie démocratie puisse se mettre en place et se vivre au quotidien.

La politique du réseau SCEREN-CNDP pour les arts et la culture et son articulation aux nouveaux pôles de ressources pour les arts et la culture

Patrick DION,
directeur général du Centre National de Documentation Pédagogique

Je voudrais faire le point sur l'engagement du réseau SCEREN en matière d'arts et de culture. Ce réseau, qui compte 31 CRPD plus le CNDP, est fortement engagé dans la production de ressources documentaires ainsi que dans l'accompagnement des plus pertinentes et des plus diversifiées sur le terrain. Il n'est pas fortuit. Il n'est pas non plus circonstanciel. Il est très ancien.

Si l'on prend le catalogue des produits pouvant servir à l'enseignement de ces disciplines, en 2002, il comptait pas moins de 600 références et un nombre important d'entre elles se situait dans une perspective de généralisation des enseignements de l'éducation artistique et culturelle. En effet, toute la problématique provient de cette difficulté fondamentale : comment concevoir, produire, diffuser des ressources qui doivent permettre, dans la mesure du possible, une généralisation, c'est-à-dire une démocratisation, de l'enseignement artistique et culturel ?

Aujourd'hui, la politique de réseau connaît une profonde réorganisation. Il s'agit de savoir si cette greffe, qui avait été un peu forcée il y a quelques années, peut devenir partie intégrante du projet de notre établissement et de notre contribution à l'éducation des élèves. Pour cela, il faut que nous trouvions un régime permanent et harmonieux de soutien à l'action de nos établissements et de nos enseignants. Par exemple, le portail interministériel, animé et construit par le réseau CNDP, est le résultat d'une étroite collaboration entre le ministère de la Culture et le ministère de l'Éducation nationale, entre la DGESCO, l'inspection générale et le CNDP. Rien ne peut advenir s'il n'y a pas cette volonté d'étroite collaboration.

Certains peuvent se demander si le réseau CNDP, avec une telle responsabilité, est capable de satisfaire cette ambition. Tout d'abord, il faut souligner qu'au regard de l'égalité des chances, la situation des élèves dans le domaine de l'éducation artistique et culturelle est des plus contrastées. Ces contrastes sont d'abord géographiques, mais ils sont aussi sociaux et économiques. L'apport de ressources documentaires pertinentes est donc un atout pour y remédier. Ainsi, nos DVD sur le théâtre permettent aux élèves, où qu'ils soient, de voir et de comparer plusieurs mises en scène, de pallier parfois l'expérience directe d'une rencontre théâtrale.

Une deuxième raison est que l'éducation artistique et culturelle n'est pas supportée directement par un corps enseignant exactement identifié. En effet, que faut-il entendre par « éducation artistique et culturelle » ? Ce sont des enseignements obligatoires, mais aussi optionnels, ce sont des activités complémentaires articulées avec des enseignements en dehors du temps scolaire. C'est là que réside toute la difficulté, précisément parce qu'il y a cette diversité des occasions d'éducation artistique.

Notre première orientation de travail pour le réseau SCEREN consiste à documenter chaque jour un peu mieux *tous* les domaines de l'éducation artistique. Cela peut paraître trop ambitieux. Les professeurs des arts plastiques, des arts appliqués, d'éducation musicale sont tout à fait formés. En revanche, qu'en est-il du patrimoine ? Des arts du cirque ? De la photographie ? Des arts

nouveaux ? De l'histoire des arts ? Il faut ajouter que, dans notre domaine, nous avons intégré la culture scientifique et la littérature.

Documenter, cela ne veut pas dire que nous devrions produire toutes les ressources. Vous savez, par exemple, qu'une ressource, un best-seller, comme *La Petite Fabrique de l'image* est en fait produite à l'extérieur. Nos plus récentes ressources sont au nombre de 238. 54 ont été éditées en 2006, 107 sont un produit de CRDP, donc produites dans les académies même s'il y a une direction éditoriale nationale, et 73 sont des coéditions ce qui permet d'adosser les productions du réseau à des travaux d'éditeurs privés.

Il reste à se demander si ces ressources sont bien en adéquation avec les besoins des enseignements. Sur le cinéma, par exemple, il existe la collection « Eden Cinéma », pilotée par Alain Bergala, de même que *Les Petits Cahiers du cinéma* qui sont très diffusés et très demandés. Tous deux permettent de rapprocher cette culture cinématographique, cette culture de l'image, de nos établissements. Pour chacun des grands pôles autour desquels peuvent être organisés les domaines artistiques et culturels, les arts visuels, les arts du son, les arts du corps et de l'espace, les arts du texte et du patrimoine, l'effort prioritaire consiste à équilibrer notre offre documentaire pour qu'il n'y ait pas d'angle mort.

Deuxième orientation : aller le plus possible vers l'efficacité des apprentissages. En effet, l'entreprise de documentation vise soit à la formation personnelle des maîtres, soit à dispenser des outils pour la classe. La semaine dernière, nous présentions le DVD « Entrez en théâtre ! » où l'on voit l'École internationale de théâtre de Jacques Lecoq au travail. Ainsi, en partenariat avec trois CRDP (Reims, Dijon et Nantes), nous avons pu proposer des contenus qui soient de véritables outils pour les classes et les enseignants qui veulent se lancer dans le théâtre.

La question du théâtre, d'ailleurs, mérite un approfondissement dans la mesure où la capture de pièces de théâtre pour des productions de DVD pose des problèmes redoutables de droits et il est regrettable que nous ne soyons pas encore parvenus, par exemple, à un accord avec la Comédie-Française. Ceux d'entre vous qui suivez les productions de l'INA, ont pu voir que celle-ci met à disposition et diffuse très largement des best-sellers d'autrefois comme *Au théâtre ce soir*. Toutefois, grâce à l'action persévérante de Jean-Claude Lalias, des textes aussi remarquables que *Don Juan*, *L'École des femmes*, *Antigone*, nous sont proposés avec des bonus qui sont de véritables compléments de formation.

Le théâtre est assurément un de nos points forts. Mais, le SCEREN-CNDP apporte aussi des outils pour l'enseignement obligatoire ce qu'il est le seul à faire dans certains domaines. Je citerai par exemple les *Pièces de guerre* d'Edward Bond, qui sont le résultat d'une collaboration entre la DGESCO, l'inspection générale et le CNDP, et qui permettent aux candidats option théâtre au baccalauréat de se présenter dans des conditions de préparation tout à fait acceptables. Surtout, l'originalité du SCEREN-CNDP, c'est d'inscrire des produits éditoriaux qui se situent dans la continuité d'une démarche pédagogique et qui sont souvent enracinés dans des activités de formation dans les académies où les IUFM, les CRDP, les pôles de ressources sont ensemble à la même œuvre. En témoignent les travaux du CRDP de Poitiers qui est très engagé dans la bande dessinée avec le festival d'Angoulême. Il en va de même avec la Fête de la musique où nous diffusons à 75 000 exemplaires un répertoire utilisé dans toutes les classes du pays.

La documentation, en effet, ne suffit pas. Il faut en plus une démarche d'accompagnement, de formation. C'était précisément cela, l'idée fondatrice de pôles régionaux de ressources et des pôles nationaux de ressources. Ces derniers ont été sévèrement critiqués. Vous avez tous en mémoire le rapport de l'inspection générale qui parlait, à leur sujet, d'« objets administratifs non identifiés » puisqu'ils n'étaient ni une personne morale, ni une structure juridique. L'inspection générale disait

même qu'ils étaient « un trompe-l'œil institutionnel ». Cela étant, le même document soulignait leur intérêt pour la mutualisation des ressources au sein des académies. Le CNDP s'est donc attaché à préserver leur qualité pour qu'ils restent des pôles de référence où l'excellence puisse donner lieu à l'exemplarité, de façon à ce qu'ils puissent servir de levier pour une formation à l'éducation artistique et culturelle. L'idée fondatrice des pôles de ressources n'est donc pas récusée, elle est seulement aménagée : le concept en est réduit à une ambition plus réaliste.

Trois points sont à souligner : d'abord, l'association étroite des structures académiques et des structures du ministère de la Culture, ensuite, la fécondité du partenariat avec les collectivités territoriales et avec l'IUFM, enfin, dans toute la mesure du possible, la limitation à l'académie de la démultiplication ainsi envisagée. Tout l'enjeu consiste à trouver le bon positionnement des formations que nous-mêmes, réseau SCEREN, pouvons mettre en place, en liaison avec les plans académiques de formation et les plans nationaux de formation. L'idée d'un SCEREN, opérateur de formations, isolé du reste des autres opérateurs, serait une contradiction dans les faits.

En conclusion, je soulignerais que le SCEREN s'efforce d'apporter la meilleure contribution à l'éducation artistique et culturelle. Par exemple, dans le pilier 5 du socle commun, la culture humaniste, il est mentionné qu'il faut faire la distinction entre les produits de consommation culturelle et les œuvres d'art. Beau sujet ! Il est à l'origine d'un groupe commun, Education nationale et Culture, qui doit déboucher prochainement sur une publication. Le SCEREN continue à optimiser la vie artistique, l'éducation artistique, l'interface avec les grandes institutions culturelles. Il contribue à faciliter les contacts tant dans les chartes « chorales » que dans les chartes « patrimoine ». Il est associé à de grands événements comme le Festival de Cannes, les Francfolies de La Rochelle ou les Rencontres de la photographie d'Arles. Il tient, en quelque sorte, les deux bouts de la chaîne : celui des événements qui sont uniques, emblématiques, médiatiques et celui de la démocratisation dans le quotidien des classes.

On peut donc penser que la contribution de notre réseau à l'éducation artistique et culturelle saura profiter de la révolution numérique qui transforme de manière radicale la documentation. Cette mutation, si prometteuse soit-elle, n'épuise pas la problématique pointée par le socle commun qui est de donner à chacun l'envie d'avoir une vie culturelle personnelle et de cultiver une attitude de curiosité pour les productions artistiques, patrimoniales, contemporaines, françaises et étrangères.

M. Marland-Militello, parlementaire, auteur d'un rapport d'information sur la politique des pouvoirs publics dans les domaines de l'éducation et de la formation artistique, a écrit : « *La reconnaissance officielle de la nécessaire démocratisation de l'éducation artistique est contredite par des pratiques beaucoup plus fluctuantes.* » Souhaitons que l'engagement du SCEREN ne soit pas fluctuant, qu'il ne soit pas « *oblitéré par la place incertaine des arts à l'école* ». Nous voulons que cette place, que le socle commun lui donne, soit au contraire, pour tout le réseau, la certitude de l'intérêt intrinsèque de l'éducation artistique pour la construction de la personnalité des élèves et la diffusion des valeurs essentielles d'autant qu'un effet pédagogique très positif sur la vie des établissements et sur la créativité des individus est établi par des rapports convergents.

La politique de formation des cadres de l'Education nationale

Jean DAVID,
directeur de l'ESEN

Je voudrais vous parler de la formation des cadres puisque l'Ecole supérieure de l'éducation nationale de Poitiers a pour mission de former des cadres de l'Education nationale. Dans un premier temps, je vais parler du fondement de la formation, des finalités, de l'organisation. Dans un deuxième temps, je vais vous dire ce que nous avons commencé à faire pour développer l'enseignement artistique et culturel dans la formation des cadres.

Quelles sont les finalités de la formation des cadres à l'Ecole supérieure de l'éducation nationale, qui se trouve sur le site du Futuroscope à Poitiers ? Nous formons tous les inspecteurs, les conseillers d'administration scolaires et universitaires et en partie les personnels de direction. Cette formation, conçue avec la coopération des directions d'encadrement, est pilotée et mise en œuvre par l'ESEN en tenant compte des mouvements très forts de décentralisation, de déconcentration et de contractualisation du système éducatif. À ce titre, elle prend en compte les orientations du ministère de l'Education nationale et de l'Etat. Les principales lois constituent notre base de travail de telle sorte que cette formation, qui vise à professionnaliser les personnels d'encadrement en leur permettant d'acquérir une expérience et une expertise spécifiques à leur métier, leur donne aussi une culture de la responsabilité référée aux valeurs et aux enjeux du système éducatif.

Les principes de la formation sont fondés sur une formation alternée, une formation individualisée, une formation partagée. Tout ceci est mis en œuvre avec un réseau d'acteurs.

Une formation alternée, d'abord. Depuis quelques années, la formation des cadres se fait en partie à l'ESEN, en partie dans les académies, les cadres étant pour la plupart mis en responsabilité. Les stagiaires sont donc affectés en académie, auprès du recteur et auprès des inspecteurs qui sont en place et nous leur attribuons un tuteur, en relation étroite avec un correspondant territorial de l'école et des formateurs associés. Tout cela a une importance dans la contribution de l'école au développement de l'enseignement artistique et culturel. L'alternance permet aux stagiaires d'acquérir savoirs et compétences par une réflexion permanente sur les pratiques professionnelles, qui sont mises en place par eux-mêmes ou qui sont tout simplement observés.

Une formation individualisée, ensuite. Les stagiaires élaborent de plus en plus leur parcours individuel de professionnalisation à partir d'un bilan initial de savoirs et de compétences. Ainsi, ils peuvent définir un programme de formation diversifié et, pour certains, nous allons jusqu'à des formations spécifiques compte tenu de leur expérience antérieure. Ceci débouche sur un projet individuel de professionnalisation.

Une formation partagée, enfin. La déconcentration croissante de l'administration de l'Education nationale, du système éducatif, la responsabilisation accrue des cadres aux différents niveaux appellent évidemment une forte cohésion des personnels d'encadrement et ces cadres doivent être porteurs d'une vision partagée du système.

Ce que nous essayons de développer, c'est la culture commune de l'encadrement. Les cadres doivent être capables de réfléchir, d'agir ensemble pour un projet commun et nos stagiaires sont invités à travailler ensemble sur des problématiques, sur des objets communs en recherchant le croisement et la complémentarité des expertises. Ces trois principes de base se font grâce à des

réseaux d'acteurs sur le terrain. Les stagiaires sont toujours accompagnés de personnes ressources – j'évoquais il y a un instant les tuteurs –, les formateurs associés, les correspondants territoriaux, mais aussi, évidemment, tous les partenaires du système éducatif.

Comment cette formation est-elle mise en œuvre ? C'est d'abord une formation centrée sur l'acquisition d'une culture commune d'encadrement : chose facile à dire, chose difficile à faire. Cette culture vise une compréhension partagée du système éducatif et se définit comme un état d'esprit, une façon d'agir, de partager des enjeux, des objectifs communs qui se réfèrent aux valeurs de nature historique, philosophique et institutionnelle. En quelques mots, le stagiaire doit acquérir et porter le sens du service public, développer une connaissance du système éducatif, de l'État, des collectivités territoriales, des collectivités locales. Il doit mettre sa culture professionnelle au service de l'action collective. Il doit étendre ses cadres de référence professionnels à d'autres contextes que ceux de l'Éducation nationale comme l'interministériel, l'enjeu européen, international, le monde social ou le monde économique.

Sept grands domaines structurent la formation :

- l'histoire du système éducatif ;
- la politique éducative, c'est-à-dire ses orientations, son pilotage, ses dimensions pédagogiques et didactiques ;
- l'évaluation du service éducation et des élèves ;
- la connaissance de l'enfant, de l'adolescent et les différents acteurs et partenaires de l'école ;
- le management et la gestion des ressources humaines ;
- l'appropriation du cadre juridique ;
- la prise en compte des problèmes de société et des priorités nationales qui y sont liées.

Ces sept domaines d'action touchent l'éducation artistique et culturelle et l'ESEN, qui a une position stratégique puisqu'elle forme les cadres qui vont permettre de faire évoluer notre système éducatif, à toute sa place dans ce dispositif.

Le socle commun de connaissances et de compétences est la base de la formation que nous voulons construire et l'éducation artistique constitue un point important de la politique d'égalité des chances. Nous savons que le niveau des enseignants sur le terrain est élevé. Il s'est amélioré au cours des dix dernières années. Nous savons aussi que les cadres doivent être là pour les aider à approfondir leurs compétences et leurs talents. Pour cela, l'ESEN doit intégrer, dans sa formation, l'éducation artistique et culturelle en relation étroite avec l'inspection générale de l'Éducation nationale. Mais, nous rencontrons une difficulté : nous avons des cadres en formation pour un temps limité, de l'ordre de dix-huit semaines. Or, on nous demande d'intervenir dans beaucoup de domaines, comme on demande aux établissements d'intervenir dans beaucoup de domaines. Je pense à la sécurité routière, à la santé, etc. Nous avons du mal à cadrer, dans un programme aussi serré, l'ensemble des demandes de la part de l'Éducation nationale comme des usagers.

Cela dit, nous allons renforcer l'intégration de l'éducation artistique et culturelle. Déjà, nous organisons des conférences animées par l'inspection générale ou par des partenaires extérieurs. Nous allons aussi, dans le cadre de la formation statutaire, faire en sorte que les inspecteurs chargés des enseignements artistiques et culturels ne soient pas les seuls sensibilisés. Il s'agit de faire de l'intercatégorialité et d'inviter l'ensemble des inspecteurs et des conseillers administration scolaires et universitaires à être sensibilisés, à être formés à ces enjeux.

Nous avons un pôle de ressources théâtrales qui est en élaboration, à la fois pour les personnels de direction et les IEN premier degré. Le thème essentiel de notre action porte sur la conduite du projet

et des partenariats. Je cite particulièrement les IEN premier degré parce qu'ils sont au plus proche du terrain et que nous constatons, dans ce domaine, des lacunes ainsi qu'un manque d'engagement d'un certain nombre d'entre eux. L'ESEN est bien placée pour les sensibiliser et les renforcer dans cette action.

Différents modules vont être organisés pour les formations futures. La formation sera surtout modulaire. Elle nous donnera beaucoup de souplesse et nous permettra d'intervenir très fortement. Nous travaillerons déjà et nous travaillons avec nos collègues voisins, le CNED et d'autres partenaires locaux, qui peuvent nous apporter une aide précieuse.

Nous sommes conscients, à l'ESEN, que c'est un enjeu essentiel. Le volet artistique est fondamental parce qu'il facilite le transdisciplinaire, le décroisement des formations. Il met en jeu la formation statutaire ou initiale et la formation permanente. Il va nous permettre aussi de développer les compétences des chefs d'établissement pour réaliser de véritables projets artistiques et culturels : qu'il s'agisse d'un volet, parce qu'on le leur demande, ou que ce soit au cœur de leur action, au cœur de leur métier.

Je soulignerai enfin que nous avons, dans le contrat d'objectifs pour la période 2007-2009, deux grands axes importants :

- d'une part, l'ouverture de la formation des cadres de l'ESEN. Actuellement, elle est de qualité mais elle tourne principalement à l'intérieur de l'Education nationale. Il y aura donc une ouverture en direction des partenariats et les disciplines artistiques et culturelles sont évidemment liées à ces partenariats. Comment fait-on des partenariats ? Comment aider les chefs d'établissement à monter un partenariat ? En matière d'ouverture internationale, l'ESEN est bien placée puisque nous avons déjà des réseaux d'écoles de cadres et que des réseaux d'établissements sont en cours de constitution avec les différents pays d'Europe et de la francophonie. Cette ouverture, absolument indispensable, servira d'appui à l'ensemble des formations ;
- d'autre part, la formation à distance. Elle va peu à peu transformer notre formation principalement présentielle. Cela devrait donner plus de tonus à la formation en académie. Les relations que l'ESEN va entretenir avec elles seront essentielles à la conduite de formations de grande qualité des cadres au service de l'éducation générale et, bien entendu, de l'éducation artistique.

Concernant l'axe 3, le ministre disait qu'il fallait créer les conditions d'une politique territoriale de l'éducation artistique et culturelle et il faisait référence bien entendu à l'ESEN. Notre réseau est bien placé, en effet, pour mettre en place les conditions de cette politique territoriale et aider les cadres à se situer par rapport à un territoire, qu'il soit académique, départemental, communal ou intercommunal. Nous sommes au service des uns et des autres, notamment grâce à un excellent centre de ressources que nous fortifions chaque jour et que nous allons mettre au service de la réussite des programmes auxquels nous croyons beaucoup. Je vous invite d'ailleurs à le visiter, soit directement à Poitiers, soit par le site Internet.

Présentation et synthèse du symposium sur les effets de l'éducation artistique et culturelle

Emmanuel FRAISSE,
président du Comité scientifique du symposium

Le Comité scientifique du symposium a été constitué à l'automne 2005 et j'ai eu l'honneur de le présider. Il avait pour objet de soumettre son expertise au comité de pilotage dont Jean-Marc Lauret, chef du département de l'éducation, des formations, des enseignements et des métiers au sein de la délégation au Développement et aux relations internationales du ministère de la Culture et de la Communication, a été la cheville ouvrière et l'animateur. Une des tâches les plus complexes de ce type d'organisme, c'est de choisir, de sélectionner, donc d'écarter et, dans notre cas, cela a été plus de quatre propositions de contributions sur cinq. Pour des raisons que chacun comprendra, nous avons été conduits à être plus critiques face aux propositions françaises qui, dans l'ensemble, se sont révélées de bon, voire d'excellent niveau.

Comment expliquer l'expression manifeste d'une sensibilité aussi partagée sur un sujet d'une telle complexité ? Naturellement, la question de l'effet ou de l'impact des politiques éducatives et culturelles s'inscrit dans une prise de conscience généralisée de la nécessité de rendre compte des actions publiques ou collectives. Rendre compte pour répondre à cette interrogation à laquelle nul ne peut échapper : quelle est l'utilité d'une action compte tenu du coût et des moyens qu'elle mobilise ? Parallèlement, l'impératif de la comparaison s'impose à tous dans le cadre européen et plus largement dans un monde devenu plus interdépendant et plus ouvert à l'information mutuelle face à des questionnements analogues.

Il n'en reste pas moins qu'au plan de la recherche, la situation reste très ouverte, inégale – en termes diplomatiques, on dirait volontiers « contrastée » – et qu'on ressent un besoin de clarification face à une question complexe, abordée très souvent de façon hétérogène. D'une manière générale, la recherche dans l'éducation est éclatée entre différents types de travaux, approches quantitatives et études à orientation qualitative, entre le recul scientifique et une implication des chercheurs comme des praticiens dans les expérimentations.

On sait également qu'en France, une partie de la recherche dans le domaine de l'évaluation peut être prise en charge non par le monde universitaire mais par l'Etat lui-même, fort de sa tradition statistique et son expertise méthodologique. En témoignent, dans le domaine qui nous rassemble, certains travaux conduits par la direction de l'Évaluation, de la prospective et de la performance du ministère de l'Éducation comme par le département de la Recherche et de la prospective pour le ministère de la Culture. Je prendrai deux illustrations, liées à nos travaux : la récente et remarquable étude conduite par Catherine Régnier, de la DEPP, sur les dispositifs de l'action artistique et culturelle au collège et, du côté du ministère de la Culture, les travaux portant de manière régulière sur la mesure des loisirs et des pratiques culturelles des jeunes.

Dans le cas précis qui nous occupe, l'éducation à la culture et aux arts, la recherche est d'autant moins achevée qu'elle affronte des défis exigeants dans un contexte peu favorable à l'administration de la preuve. C'est qu'ici plus qu'ailleurs, les situations et les dispositifs diffèrent

suisant les pays et les traditions nationales, voire locales. Ici plus qu'ailleurs, encore, les paramètres et les variables mis en œuvre sont nombreux, mêlés les uns aux autres, d'autant plus difficilement isolables qu'ils renvoient souvent au développement global de l'individu et qu'une part importante des effets attendus, et rarement mesurés, s'inscrit dans la longue durée. En fait, ici plus que dans le reste de la recherche dans l'éducation, le besoin d'un langage commun s'impose alors que fréquemment les mêmes mots recouvrent des notions ou des réalités différentes suivant les divers pays et suivant les traditions nationales ou locales et j'ajouterais suivant les cultures intellectuelles et administratives à l'intérieur de notre pays. Il faut dire que la création d'un tel langage commun relève de notre capacité collective à dépasser les cadres auxquels nous sommes intellectuellement et institutionnellement habitués pour penser en termes de fonctions remplies et effectuées.

En suivant l'ensemble de ces rencontres, on a pu constater l'importance dévolue à des études de cas faisant une large part au rôle des différents acteurs impliqués : enfants ou élèves, professeurs, animateurs, artistes, chercheurs. On observe également la présence de travaux concernant des approches sociologiques statistiques alors que de grandes enquêtes quantitatives n'ont guère été présentées ou mobilisées. Une part importante revient en outre à des études qui relèvent de la psychologie et des approches cognitivistes, notamment dans le domaine de la musique. On a pu remarquer, de surcroît, la présence d'interventions au caractère plus méthodologique, voire théorique, épistémologique et même philosophique.

Parallèlement, on a pu relever que toutes les disciplines artistiques, ou en liaison avec les arts, ne sont pas traitées à égalité. C'est ainsi que la forme artistique la plus constamment et la plus intensément présente dans notre univers scolaire, la littérature, a été quasi absente des travaux présentés, si ce n'est à travers l'évocation des contes et du théâtre. Je rappelle que nous avons travaillé sous appel d'offres et que nous n'avons donc pas sollicité un certain nombre d'intervenants. C'est le principe même de ce type de recherche. Comment, alors, expliquer la raison d'une telle absence, celle de la littérature ? Probablement parce que, au moins en France, la littérature et sa transmission sont inscrites dans le cadre le plus formel, le plus institutionnel qui soit, celui de l'école. Mais, la rareté des propositions venues d'Europe et des États-Unis sur ce même sujet suggère que *mutatis mutandis* des phénomènes analogues sont en œuvre d'autres pays de niveau comparable. Cette quasi-absence s'expliquerait par le fait que littérature et langue sont mêlées dans les enseignements littéraires et qu'en conséquence, on définit spontanément comme arts des contenus plus graphiques, apparaissant moins liés aux apprentissages fondamentaux et formés sur des pratiques plus actives ou ouvertes aux collaborations.

Enfin, quand on regarde les travaux qui nous ont été proposés, on peut relever l'importance de la part accordée à la recherche venue des États-Unis, elle joue un rôle majeur dans ce domaine depuis plusieurs décennies. Le Comité scientifique n'a donc pas eu la prétention de proposer un échantillon représentatif des travaux existants, ni même de mettre en avant un échantillon représentatif de ce qui lui a été soumis. Nous avons préféré retenir un ensemble de travaux significatifs, souvent contrastés, illustratifs et touchant des questions particulièrement problématiques. Bref, il s'est agi d'offrir un tableau en mouvement, un tableau partiel, bien naturellement incomplet, mais qui vise à stimuler la réflexion et les travaux futurs.

Les sociétés contemporaines proclament de manière quasi unanime l'importance de l'art et de la culture dans la formation des élèves et des jeunes. Une telle affirmation mérite d'être observée de plus près car le risque n'est pas négligeable de recourir à des formes plus incantatoires, consistant à affirmer plutôt qu'à démontrer, ce que Max Weber définissait comme *l'éthique de la conviction* et que nos amis américains appellent volontiers *l'humilis* charismatique. Certes, nous sommes nombreux à sentir que la relation à l'art est un élément important de la constitution de la sensibilité, de l'estime de soi et de l'intelligence du futur citoyen, un gage de son inscription heureuse dans la

société et une des voies lui permettant de s'adapter aux évolutions accélérées de la vie économique. Encore faut-il le prouver ou, à tout le moins, fournir des arguments solides en ce sens et ne pas faire des arts un universel orviétan.

Sur ce plan, le débat le plus traditionnel entre les tenants d'une prise en compte des effets intrinsèques de l'art et ceux qui privilégient une approche extrinsèque a traversé l'ensemble des échanges du symposium. Ce qui est en jeu, dans les deux cas, c'est tout à la fois une conception de l'art et une idée de l'éducation et de l'information des élèves et des jeunes. Je crois qu'il serait plus exact de parler de polarité ou de tension entre deux tendances dans une querelle qui ne vise aucunement à l'exclusion radicale de l'une au profit de l'autre.

Reste que, pour les uns, ce qui est déterminant donc poursuivi et devant être mesurable, c'est la capacité qu'acquiert l'élève ou le jeune dans un domaine ou une discipline artistique donnée et son aptitude à maîtriser le plus heureusement possible les codes ou ce que l'on appelait autrefois « les règles », quand on évoquait les *règles de l'art*. Forçant un peu le trait, la discipline artistique tend, dans ces conditions, à être son propre but et sa propre justification.

Inversement, les tenants de la dimension extrinsèque sont enclins à privilégier la démarche qu'autorise le contact avec l'art et souvent avec les artistes, faisant ainsi la part belle au transfert. Certains d'entre eux voient dans l'art un moyen d'acquérir des compétences, de faire des progrès, de réussir dans d'autres disciplines plus étroitement scolaires comme les mathématiques, l'expression dans la langue maternelle ou l'histoire alors que d'autres, plus nombreux, y décèlent l'occasion de développer des aptitudes dans la perspective d'un développement durable de l'individu. Chez ces derniers, le terme central est à coup sûr celui de « créativité ». Les travaux du symposium ont été en partie l'occasion de proposer une définition, plus nette, plus problématisée et plus apte à être mesurée de ce dernier terme. Reste que, entre la créativité définie comme une disposition de curiosité intellectuelle et la créativité saisie comme capacité de création, on conviendra que le fossé n'est pas mince.

Enfin, se situant dans une position médiane ou légèrement décalée dans la discussion sur les effets directs et les retombées indirectes de l'éducation artistique, d'autres chercheurs estiment qu'il y a un risque de détournement à faire, de l'enseignement des arts, l'agent d'une autre finalité à savoir l'accès à des notions esthétiques que seule la familiarité avec l'art peut autoriser. Dans ces conditions, on voit apparaître une des lignes de force sous-tendant le débat : plutôt que de s'en tenir à l'opposition intrinsèque/extrinsèque, sans doute gagnerait-on à voir les conséquences d'une autre polarité à savoir éducation à l'art/éducation par les arts. Ici encore, la définition d'une terminologie commune n'est pas sans conséquence sur la qualité des débats et des recherches à venir.

Dans les limites du symposium, il n'était guère envisageable de donner les éléments contextuels propres aux pays, aux situations locales dans lesquelles s'inscrivent les travaux présents. C'est là où le bât blesse, à mon avis. Je me contenterai de proposer ici quelques termes qui gagnent à être précisés pour assurer l'intelligibilité des comparaisons.

L'opposition, devenue traditionnelle dans le champ des sciences de l'éducation entre d'une part éducation formelle et d'autre part éducation informelle, semble parfaitement partagée et au-dessus de toute ambiguïté. Toutefois, l'observation des différentes appréhensions selon les pays, voire à un échelon plus local, doit nous conduire à plus de précision encore. Il serait hasardeux, en effet, de considérer comme *formel* tout ce qui relève des politiques éducatives au sens strict et *informel* tout ce qui renvoie aux actions plus diffuses dans lesquelles sont impliquées les collectivités et des structures associatives.

De la même manière, le couple *institutionnel* opposé à *non institutionnel* ne saurait rendre compte de la totalité des situations observées. Il importe sans aucun doute d'avoir à l'esprit le caractère obligatoire ou facultatif, voire gratuit/payant de tel dispositif, sa durée, le contexte social dans lequel il s'inscrit et l'échelle sur laquelle il se développe. Sur le plan proprement pédagogique, on gagnera à distinguer, d'une part, des enseignements impliquant une discipline au sens physique, c'est-à-dire traditionnel du terme (je pense par exemple au codage musical, à la maîtrise d'un instrument de musique ou à la danse) et, d'autre part, des situations qui sont plus marquées par l'esprit de découverte et la construction actée d'une relation à l'art.

Il est également nécessaire de tenir compte de l'âge des enfants et des élèves concernés. On le voit en ce qui concerne les concepts de développement, d'imagination ou de créativité. On notera parallèlement que, bien souvent, les intervenants du symposium attribuaient à l'apprentissage lié à l'art, qu'il s'agisse de pratiques de réception ou de pratiques de production, ce que l'on peut attendre raisonnablement de toute démarche inductive dans laquelle le maître ou l'adulte conduit l'enfant à chercher et veille à structurer ses actions. De ce point de vue, beaucoup de nos intervenants n'auraient sans doute pas renié les principes mis en œuvre dans une démarche comme celle de *La main à la pâte* pour l'enseignement des sciences, démarche qui, elle-même, prend son origine aux États-Unis.

Un autre terme ambigu doit retenir notre attention. Lorsque les Français parlent de « programme scolaire », ils définissent ce que les Anglo-Saxons et la plupart des Européens appellent « *curriculum* », à ceci près que le programme à la française définit sur un plan théorique ce qui réglementairement devrait être suivi au long d'une année ou d'un cycle alors qu'il peut exister une dimension beaucoup plus concrète et fondée sur des compétences identifiées et répertoriées dans le *curriculum* lui-même. De ce point de vue, l'adoption du socle commun de connaissances et de compétences traduit une convergence au moins partielle de notre système éducatif français avec les autres systèmes comparables. Pour revenir au terme de « programme » utilisé par les Anglo-Saxons, il renvoie à ce que nous autres Français appellerions plus volontiers « dispositif », « initiative », voire « expérimentation ».

Au terme de cette présentation, je proposerai quelques éléments de réflexion sur ce qui a constitué le cœur de cette rencontre, la mesure des effets de politique ou de dispositif liant éducation, art et culture et, en définitive, la place que nos sociétés accordent à l'art dans les processus d'éducation et de formation. Sur la mesure, je me risquerai à reprendre une boutade : en réponse à la question « *Qu'est-ce que l'intelligence ?* » Alfred Binet aurait affirmé : « *C'est ce que mesurent les tests* ». D'une manière générale, les spécialistes de l'évaluation savent bien qu'on mesure ce qu'on a obtenu et qu'on obtient ce que l'on a mesuré.

Par définition, il existe toujours un caractère prédictif dans la création et la mise en œuvre d'une politique ou d'un dispositif donné. C'est pourquoi il est essentiel de mesurer l'écart entre ce qu'il était raisonnable d'attendre et ce qui a été obtenu au regard des moyens mobilisés. À ce stade, il ne s'agit pas seulement de penser en termes de satisfaction ou de déception face à l'attente initiale, mais également d'observer l'apparition d'effets inopinés, voire pervers, et de détours inattendus. Si les critères initiaux se doivent d'être pertinents et demeurent conditionnés par l'objectif poursuivi, il importe ensuite d'en mesurer la validité au regard de l'expérimentation ou de la mise en œuvre de la politique évaluée. Or, indépendamment de la multiplicité et de l'enchevêtrement des variables évoquées plus haut, l'évaluation appliquée à notre objet est redoutablement complexe.

En effet, nous sommes souvent conduits à mêler deux niveaux : celui de l'appréciation de la performance des élèves, à court, moyen ou long terme, et celui de la pertinence ou de l'efficacité de la politique du dispositif observé ainsi que l'impact sur l'ensemble des acteurs engagés. La langue française, mais pas seulement elle, tend à confondre sous le même terme d'« évaluation » ces deux

aspects, certes liés mais distincts, de ce que les Anglo-Saxons appellent « *assessment* », d'un côté, et « *evaluation* », de l'autre. La situation est d'autant plus complexe que la variété des systèmes d'éducation et de formation des jeunes conduits à des dispositifs extrêmement divers selon les pays.

Aux États-Unis, par exemple, des centres ou des consortiums de recherche universitaires sont souvent sollicités et financés par telle ou telle instance locale (municipalité, district, État fédéré) ou tel ou tel fonds d'encouragement à la recherche pour proposer à la fois des dispositifs innovants, puis leur audit interne, puis la proposition de leur extension alors que d'autres centres sont invités à leur tour à expertiser ces extensions.

Ainsi, les distinctions clairement établies, au plan théorique, entre recherche, innovation, généralisation, inspection et évaluation peuvent être infiniment moins pertinentes et étanches que nous ne l'imaginons. En outre, c'est là un point essentiel, le chercheur se doit d'être particulièrement attentif dans l'interprétation des données brutes et de leur croisement. Une observation, même régulière, n'implique pas nécessairement corrélation, encore moins causalité. La réussite scolaire académique d'un groupe d'élèves pratiquant des arts n'induit pas *ipso facto* que cette pratique artistique soit la cause, ou tout au moins la cause exclusive ou première, de cette réussite.

Cette prudence a été très largement partagée tant chez les intervenants qui appuyaient leurs études de cas sur des données chiffrées et mesurables que chez ceux qui privilégiaient une démarche plus qualitative. Dans le même esprit, on se doit de prendre en compte les effets positifs provoqués par toute innovation pédagogique. Or, c'est au stade de la généralisation de l'inscription dans la durée que se révèlent les difficultés et les phénomènes d'usure et de routine aisément compréhensibles. Cette dimension n'a guère été abordée dans le symposium qui a pour l'essentiel montré des opérations réussies.

Notre réflexion sur l'évaluation est inséparable de la conception que nous nous faisons de l'art, des manières de faire qu'il présuppose et développe ainsi que son rôle social. Ici encore, il importe de penser en termes de fonction concrète et singulièrement de valeur d'usage. Nous avons tous une certaine idée de l'art mais celle-ci ne saurait être désincarnée et abstraite. Il est par conséquent essentiel de se demander ici et maintenant quelles peuvent être ses fonctions dans une perspective éducative et formative et sous quelles conditions il peut remplir ce rôle.

Rien n'assure que pris en lui-même, l'art ait une capacité intrinsèque à faire nécessairement reculer l'échec scolaire, à réduire les inégalités sociales, à contribuer à former le citoyen ou à armer les jeunes sur le marché du travail. Je rappellerai que de très grandes civilisations ont accordé une place majeure à l'art et qu'elles étaient elles-mêmes profondément et structurellement inégalitaires. C'est le cas de la Grèce antique, qui attendait bien autre chose que nous de l'art et d'abord une expression de la vie politique pour la minorité que constituaient les citoyens de la ville-État. Un passé plus récent et plus tragique suggère que les totalitarismes du XX^e siècle ont pu accorder une place importante à l'éducation artistique dans leur entreprise de modelage et de formatage des esprits, même si nous en contestons la valeur esthétique et les modes de transmission. Léon Blum, alors vice-président de l'Unesco, établissait un constat analogue à propos des connaissances scientifiques et de leur enseignement lors de la première conférence de cet organisme, en 1945, à Londres.

Pourquoi donc nos sociétés démocratiques ont-elles choisi de faire de l'accès à l'art un vecteur important de la constitution d'un univers commun ? Je me risquerai à avancer ici deux raisons. La première tient au fait que les couches cultivées comme les responsables des politiques éducatives s'accordent à voir dans l'art un accès à une forme modernisée de ce que l'on appelait hier encore les humanités. L'art est perçu comme une valeur et souvent comme un langage dont on affirme qu'ils

sont à la fois très individuels et pleinement universels, pouvant être partagés par tous et renvoyant à l'expérience du sujet dans un univers tiraillé entre mondialisation et affirmations identitaires.

La seconde raison est d'ordre plus pédagogique : alors que l'exercice de l'enseignement et de la transmission des savoirs est devenue plus ardue dans ce monde ouvert, nos sociétés optent pour une certaine forme d'ouverture des structures d'éducation et de formation. Elles tendent ainsi à favoriser le désenclavement et la collaboration d'acteurs divers autour des élèves et des enfants : professeurs, artistes, médiateurs. Sur ce dernier point, les contributions au symposium ont été très convergentes. Elles ont souligné dans cette collaboration un aspect décisif de l'éducation artistique.

Toutefois, rares sont celles qui se sont systématiquement interrogées sur les différences de nature ou les divergences pouvant opposer ces divers acteurs face aux enfants et à l'intervention de l'éducation artistique et culturelle. Pour des raisons bien naturelles, elles ont été rarement conduites à esquisser un tableau des évolutions observables dans les pratiques au cours des vingt dernières années. De même, elles sont rares à s'être attardées sur le coût, la faisabilité, le renouvellement et la généralisation de telles pratiques.

Bref, il reste du travail, en France, en Europe comme à l'étranger, pour mieux mesurer et mieux analyser l'effet d'une politique artistique et éducative sur le développement des élèves et des jeunes.

Synthèse et conclusion de la matinée

François PERRET
Doyen de l'IGEN

Il m'est demandé une synthèse de la matinée, je vous proposerai donc une approche un peu personnelle de ce que nous avons entendu.

D'abord, pourquoi l'Inspection générale est-elle ici ? Je dois vous faire remarquer que récemment le groupe des enseignements artistiques de l'Inspection générale a changé de dénomination. C'est un événement fort qui a dû passer inaperçu d'une large partie de la population, mais qui ne vous a pas échappé. Il s'appelle désormais le groupe des enseignements et de l'éducation artistique. Ceci n'est pas dû au hasard.

Je voudrais rappeler que, cette année, l'Inspection générale est engagée dans deux grandes évaluations. La première concerne le suivi et l'évaluation des enseignements artistiques à l'école primaire et je dois dire que je suis assez impatient d'en lire les résultats tant les enjeux sont essentiels. La seconde déborde le champ dont nous traitons aujourd'hui, mais nous concerne aussi car il s'agit d'une évaluation de l'éducation aux médias dans l'enseignement français.

Comme vous le savez, l'Inspection générale de l'Education nationale n'est pas simplement un corps d'évaluation, de contrôle, ou d'étude, c'est aussi un corps d'impulsion puisqu'elle participe directement à l'élaboration et à la conception des politiques éducatives ou aux évolutions des contenus. Or, nous sommes engagés dans la transformation des programmes des enseignements artistiques au collège, des programmes des arts plastiques et d'éducation musicale, qui doivent être repris à la fois à la lumière du socle – je vais y revenir dans un instant –, mais également qui doivent être recomposés autour de deux grands champs : la perception et la production, avec à leur service, un ensemble de connaissances techniques et culturelles.

En ce qui concerne le socle, je voudrais faire remarquer que les programmes ne sont pas solubles dans le socle commun de connaissances et de compétences. Je dis cela non pour minimiser l'apport déterminant du socle et le changement de perspective que traçait Bruno Racine tout à l'heure, mais pour rappeler que, dans le système éducatif français, il ne suffit pas de prôner une éducation culturelle, par exemple transversale, à laquelle toutes les disciplines d'enseignement artistique se prêtent, il faut, en même temps, appuyer les éducations d'art et les enseignements sur des programmes.

On dit souvent : ce qui n'a pas d'horaire dans l'emploi du temps, n'existe pas et ce qui est transversal, ne se retrouve nulle part. Il est vrai que certaines expériences récentes de dispositifs pédagogiques transversaux, plutôt décevantes à vrai dire, militent pour, à la fois, une prise en charge transversale de l'éducation culturelle et une inscription forte d'enseignement nettement identifié dans des horaires appuyés sur des programmes nationaux.

Le législateur n'a pas voulu que disparaissent les notions de programmes, c'est aussi vrai pour l'ensemble des disciplines que pour les disciplines artistiques. En particulier, je crois qu'il faut être attentif à ce que ces programmes d'enseignement comportent un véritable contenu culturel. C'est vrai, bien sûr, des programmes d'arts plastiques ou d'éducation musicale, mais aussi des programmes de lettres ou d'histoire et de géographie. Comme le rappelait Monsieur Chaintreau, il

faut confronter nos pratiques et nos enseignements, aux pratiques et aux enseignements de nos amis européens. S'il faut nouer ce dialogue interculturel au sein de l'Europe, et au-delà, nous devons éviter que ce qui constitue la singularité française des contenus d'enseignement, c'est-à-dire leur dimension essentiellement culturelle, ne passe à la trappe. Ce danger peut menacer certains enseignements. Je pense, par exemple, à ceux de langues vivantes, menacés, si nous n'y prenons garde, d'une dérive communicationnelle et utilitariste. Vous êtes ici les représentants d'enseignements qui ont traditionnellement une forte valeur culturelle. Nous devons nous y tenir plutôt que de nous perdre dans un consensus un peu mou, sous couvert de dialogue culturel. Il faut faire valoir tout ce que ces enseignements ont de valorisant et d'universel.

Vous avez, dans votre dossier, une circulaire récente sur les dimensions artistique et culturelle du projet d'école et d'établissement. Peut-être avez-vous le sentiment que tout a été dit sur le sujet, que cela fait vingt-cinq ans qu'on parle de projet d'établissement et de projet d'école, que ces concepts ont obtenu des succès individuels. Alors, pourquoi y croire aujourd'hui plus qu'hier ? Pourquoi accorder une foi, un crédit à ce qui nous est proposé ? Parce que l'espace qui nous est ouvert à présent, notamment dans les projets d'établissement, doit être utilisé.

On parle toujours de volets dans le projet d'établissement. Il y a un volet vie scolaire, un volet orientation et, maintenant, le volet artistique et culturel, mais il n'existe pas de symétrie entre eux. Ce qui a été dit ce matin, c'est que, s'il est un domaine où de véritables choix peuvent être faits au sein des établissements et des écoles, parce que les ressources artistiques et culturelles sont différentes tout comme les institutions culturelles et les collectivités, c'est bien celui de l'éducation artistique et culturelle. Si la notion de projet éducatif local peut recevoir un sens authentique, c'est vraiment dans ce domaine-là. Je ne le dirais d'aucun autre de la même façon, car je crois qu'en réalité, le projet d'école et d'établissement est plus qu'un domaine privilégié, c'est à mon sens *le* domaine par excellence compte tenu des responsabilités particulières qui, dans notre système, sont données à la fois aux institutions culturelles et aux collectivités locales. Les vrais succès, lorsqu'ils existent, s'enracinent dans le terreau artistique et culturel des territoires.

Il y a donc quelques raisons de croire à l'avenir, au projet culturel dans les projets d'établissement ou dans les projets d'école, mais à condition que l'ensemble des institutions soutienne les acteurs locaux, sur le terrain. L'autonomie ne doit pas être prétexte à une sorte d'abandon. Ce serait faire peser sur les acteurs – je pense aux enseignants – une excessive responsabilité que de leur dire : « *Vous avez les ressources, vous avez les orientations de la centrale, allez-y, créez* ». Nous avons collectivement un devoir d'accompagnement, de soutien et d'appui des initiatives qui peuvent être prises aujourd'hui d'autant plus que le droit à l'expérimentation a été accordé par la loi de 2005. Mais cela ne va pas de soi de se saisir de la liberté qui est offerte. Cette liberté, il faut que les acteurs s'en saisissent, à condition qu'ils soient accompagnés.

Je voudrais aborder la question de l'évaluation des acquis des élèves d'une façon générale et pas simplement des effets de l'éducation artistique et culturelle. Si, collectivement, nous ne sommes pas à même dans les années qui viennent de dire de façon précise, je dirais même plus de démontrer, de quelle manière les enseignements artistiques et culturels contribuent à l'épanouissement et au succès, y compris scolaire, nous serons toujours dans une démarche un peu militante, dans la défense des enseignements que nous représentons. Or, ceux-ci sont un apport décisif dans les succès et la réussite scolaire. Ce défi est une entreprise délicate. Il est posé à tous les enseignants.

Dans un rapport récent consacré aux acquis des élèves, l'Inspection générale de l'Education nationale et l'Inspection générale de l'administration de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche ont montré à quel point nous sommes dans l'incapacité de dire de façon claire ce que les élèves, véritablement, ont acquis, ce qu'un élève de troisième a pu acquérir dans l'enseignement des mathématiques. Nous savons donner des notes, nous savons évaluer, y compris

lors de grandes évaluations internationales, mais ce que le petit du deuxième rang dans la classe de troisième a pu acquérir véritablement en mathématiques, en arts plastiques ou en éducation musicale, nous l'ignorons. Notre entreprise d'évaluation de l'enseignement dans les académies, qui s'est achevée l'année dernière au terme de six ou sept ans, s'est heurtée constamment à ce *non possumus*. Nous avons montré quel était l'environnement des enseignements, qu'il y avait de bons et de mauvais pilotages ainsi que des résultats globaux, mais nous n'avons pas évalué les acquis des élèves dans l'académie de Toulouse ou de Besançon. En tout cas, nous avons éprouvé les pires difficultés.

Ce défi est devant nous, non seulement pour légitimer l'investissement de la nation et, à ce titre la LOLF sera un puissant aiguillon, mais aussi pour rendre compte de l'apport de ces enseignements dans la formation des individus, formation personnelle, culturelle ou citoyenne. Il y a là, pour nous tous, en particulier pour l'Éducation nationale, un enjeu majeur. L'éthique de la conviction dont parlait Emmanuel Fraisse ne suffira plus, il faudra surtout des démarches rigoureuses d'évaluation.

Deux ou trois mots encore sur ce qui a été dit ce matin, notamment par Bruno Racine quand il évoquait les perspectives ouvertes par les techniques d'information et de communication ou pour l'accès aux grandes œuvres, à la culture en général. Il y a, dans la formation artistique et culturelle, un enjeu extraordinaire. Il est lié à l'école primaire parce qu'il y a un effort considérable à faire et les communes doivent s'engager pour permettre, ne serait-ce que techniquement, la connexion des écoles maternelles et élémentaires. Mais, à partir du moment où on aura franchi des seuils dans le domaine technique et de l'accès, il y aura des évolutions décisives sur le champ dont nous nous préoccupons.

Un mot pour finir de l'égalité des chances. Il est vrai qu'aujourd'hui, dans l'offre de partenariat, il n'y a pas d'égalité des chances dans la mesure où les politiques sont de plus en plus territorialisées. Or, le rôle d'un service public, comme le réseau SCREREN, est d'assurer une documentation la plus large possible sur l'ensemble du territoire surtout lorsqu'on a le souci, légitime, de l'égalité des chances. Notre objectif doit être l'accès du plus grand nombre à la culture et à l'art. Il faudrait qu'il y ait, à côté des initiatives prises dans les territoires, c'est-à-dire dans les établissements, une forme de régulation nationale. L'État, l'État culturel, l'État Éducation nationale a encore un sens, une mission et une vocation dans cette direction.

Je conclurai en vous disant que j'ai été sensible ce matin aux propos de Didier Lockwood, à tout ce qu'il a souligné, notamment la dimension spirituelle et humaniste dans l'enseignement et la pratique artistiques. Si nous arrivons à faire partager ce feu-là, cette conviction-là, alors, nous aurons gagné.

La dimension artistique et culturelle dans les projets d'école et d'établissements

Table ronde animée par :

François BOURGIGNON, inspecteur d'académie de Saône-et-Loire

Participants :

Hacène AYAD, chef du service de l'action culturelle, conseil général de la Somme

Hélène OUANAS, IA-IPR, Créteil

Christian VIEAUX, IA-IPR arts plastiques, Lille

Hacène AYAD

Je voudrais relater une expérience, dans le domaine culturel, qui se déroule depuis plusieurs années dans le département de la Somme. Le Plan départemental de développement culturel des collèges est un dispositif partenarial initié par le Conseil général et mis en œuvre par l'éducation nationale (inspection académique et rectorat), la DRAC de Picardie et la Direction du développement culturel du Conseil général.

Il me semble intéressant de faire la genèse de la politique d'action culturelle du Conseil général car elle éclaire notre politique d'éducation artistique et culturelle. Un constat à la fin des années 80 :

- l'offre en matière de diffusion artistique est très pauvre, particulièrement en zone rurale ;
- les salles pouvant accueillir décemment des artistes et du public dans de bonnes conditions techniques et de confort sont rares voire inexistantes. A l'inverse il y a une salle des fêtes presque dans chaque commune, généralement inadaptée à ce type de manifestation.;
- il n'y a pas de professionnels de l'action culturelle dans le département sauf à la maison de la culture d'Amiens;
- il y a par contre des animateurs socio-éducatifs et culturels dans les associations d'éducation populaire (MJC, Léo Lagrange...);
- la culture en général et l'action culturelle en particulier ne sont pas une priorité des communes et des élus locaux.

Les 1ères lois de décentralisation transfèrent peu de compétence culturelle aux collectivités territoriales. Seuls les archives et les bibliothèques de prêt sont transférées aux Départements. Les collectivités territoriales ont presque tout à construire : créer des services culturels, recruter des personnels, définir des politiques d'action culturelle, faire un état des lieux de l'existant. Bref une dynamique est lancée, mais on ne mesure pas encore l'étendue des engagements des collectivités. Elles n'ont pas de compétence culturelle particulière, pourtant elles s'engagent de façon volontariste dans le développement de l'action culturelle...

Comme vous le savez, les Conseils généraux ont hérité de la compétence collèges, qui concerne essentiellement l'investissement et la gestion.

Le Département de la Somme a profité de la réflexion qu'il menait sur sa politique de développement culturel territorial avec les collectivités locales, pour proposer aux collèges, de programmer une fois par trimestre, un spectacle vivant financé à 50% par le Département, ou une exposition conçue, achetée ou organisée par le service culturel et mis à leur disposition gratuitement.

Au final, seuls 20% des collèges programment soit un spectacle soit une exposition par an. Le résultat est peu enthousiasmant. L'effort financier et humain du Conseil général était considérable par rapport aux résultats. Devions-nous garder cette proposition ? Devions-nous la supprimer puisqu'elle n'avait pas un grand succès ? Ils sont souvent membres des Conseils d'administrations.

Suite à ce constat, l'objectif était d'établir une véritable politique de décentralisation culturelle autour des axes suivants :

- rééquilibrer l'offre culturelle entre zone urbaine et zone rurale ;
- favoriser une offre culturelle de qualité auprès des habitants du département dans les domaines du spectacle vivant (théâtre, musique, danse, marionnettes, cirque, arts de la rue), des arts plastiques, du cinéma... ;
- permettre à tous les habitants du département de trouver à moins de vingt kilomètres de leur domicile un équipement culturel correctement équipé et pouvant accueillir dans de bonnes conditions les artistes et les publics ;
- favoriser la création d'équipes culturelles au sein des collectivités locales afin de développer une politique d'action culturelle cohérente sur leur territoire ;
- favoriser la formation des publics et particulièrement celui des jeunes ;
- mettre en synergie les réseaux des Scènes de la Somme et du plan départemental de développement culturel des collèges et des écoles.

Nous avons été confrontés dès le départ à un double problème : d'une part, la circulation de l'information à l'intérieur des collèges, et d'autre part le peu de relations entre les collèges et les structures culturelles. Globalement les établissements scolaires sont ressentis par les structures culturelles comme de simples consommateurs et inversement les collèges considèrent que la programmation des structures culturelles est inadaptée à leurs élèves et ne correspond pas à leur programme scolaire. Il était urgent qu'ils se parlent, qu'ils apprennent à se connaître, qu'ils travaillent ensemble, qu'ils partagent leurs ambitions.

Il était aussi urgent de réfléchir et de structurer, de donner du sens aux actions et aux projets des uns et des autres. Le Département, l'IA et la DRAC dans un premier temps, le rectorat, dans un deuxième temps, ont bâti et proposé, un parcours culturel pluridisciplinaire qui permet à tous les élèves, de la 6^{ième} à la 3^{ième}, d'être sensibilisés à 5 grands domaines culturels au départ et 6 aujourd'hui.

Les objectifs de ce plan étant de réduire les inégalités d'accès à la culture ;rééquilibrer l'offre culturelle entre zones urbaines et zones rurales ;

- sensibiliser tous les collégiens à la culture dans toute sa diversité :lecture et oralité, patrimoine, culture scientifique et technique, arts plastiques, audiovisuel et spectacle vivant ;
- favoriser les activités culturelles à l'intérieur et à l'extérieur de l'établissement ;rapprocher les établissements scolaires des équipes culturelles locales ;favoriser le partenariat local et départemental ;.conventionner durant quatre ans les établissements scolaires impliqués ;

Une commission composée de 16 membres (7 principaux de collège, 4 documentalistes, 4 enseignants) a été nommée par l'inspecteur d'académie de l'époque pour travailler avec le Conseil général. Trois ans ont été nécessaires pour construire ce dispositif. Les négociations n'ont pas été faciles, les objectifs de chacun étant différents, voire même divergents.

Le parcours culturel :

Lecture et oralité 6^{ème}

Poser des tas de questions à un écrivain, un auteur de bande dessinée, un illustrateur, un poète, un journaliste, un critique, un graphiste, un imprimeur, un éditeur, un libraire, un bibliothécaire... écouter des contes ou des lectures à voix haute. Visiter des lieux où la vie s'écrit tous les jours : une imprimerie, une salle de rédaction, la nuit les rotatives... Manipuler des tampons pleins d'encre, inventer une histoire, l'écrire façon polar ou en faire une BD.... Bref, faire un pied de nez aux zéros en dictée.

Culture scientifique et technique : 5^{ème}/4^{ème}

Bien comprendre aujourd'hui pour imaginer demain. Découvrir avec des professionnels compétents le multimédia et ses techniques, l'eau, l'énergie, leurs utilisations, les grands enjeux. Avoir quelques idées d'avenir.

Patrimoine : 5^{ème}

Voir de près un archéologue ou un archiviste, un restaurateur d'objets d'art, un conservateur, un architecte, un urbaniste.... Visiter les sites archéologiques, musées, monuments, bâtiments publics ou industriels. Fouler la poussière et retrouver la trace et les indices laissés... Eclairer, continuer d'avancer dans la vie.

Arts plastiques 4^{ème}

Les artistes sont reconnus, leurs œuvres s'exposent et, miracle, dérangeant, interrogent, plaisent ou rebutent les collégiens qui les découvrent. Ils parlent avec un artiste de leur temps, peintres, sculpteurs, photographes qui exposent dans le collège ou structures culturelles. Des historiens d'art et des galeristes expliquent leurs choix.

Audiovisuel et cinéma : 3^{ème}

3 films à voir, dans le cinéma le plus proche. Dépaysement garanti : certains sont en version originale. Parler rôle avec un comédien, cadrage avec un metteur en scène, scénario avec un auteur, accessoires et lumières avec un décorateur. Prendre la mesure de cette véritable industrie.

Spectacle vivant : 6^{ème} 5^{ème} et 4^{ème}

Un œil sur le devant de la scène et l'autre en coulisse. Pendant quatre ans, les collégiens sont invités en VIP. Le théâtre, la musique et la danse traversent leur parcours. Ils font leurs premiers pas, dans le silence et le noir complet d'une salle de spectacle. Dans la cantine transformée du collège, à la Comédie de Picardie, au cirque, ils découvrent que les artistes sont partout chez eux. Ils ne pourront plus se passer d'eux...

Les modalités d'intégration des collèves : acte volontaire des établissements ;

- s'adresse à l'ensemble des élèves, niveau par niveau ;
- participation et adhésion de l'équipe pédagogique indispensables ;
- convention quadripartite signée pour quatre ans ;
- inscrire le projet culturel dans le projet d'établissement ;
- projets élaborés en étroite relation avec les établissements et les équipes culturelles existant sur leur territoire.

L'organisation du dispositif Trois structures ont été mises en place :

A - *Comité de pilotage* : Il est composé des décideurs institutionnels. (Recteur, Inspecteur d'académie, DRAC, Président du Conseil général, ou leurs représentants. Il se réunit au minimum une fois par an et en temps que de besoin. Il valide les orientations stratégiques, le budget, l'évolution et les modifications du dispositif.

B - *Equipe de coordination*. Elle est composée des responsables opérationnels des administrations de tutelles (DAAC, Conseiller DRAC, Directeur DDC du CG et des espères) La coordination est assurée par le Conseil général

C - : *L'équipe opérationnelle départementale* : lecture et oralité, patrimoine, culture scientifique et technique, arts plastiques, audiovisuel, spectacle vivant. Chaque équipe est animée par un chef de service de la direction du développement culturel du CG ou par un expert nommé par elle et reconnu par tous. Elle est composée des équipes de l'IA du Rectorat, de la DRAC, des structures et intervenants culturels et des collègues. Dans chaque établissement est constituée une équipe composée d'un relais culturel et d'un responsable par thème nommé par le chef d'établissement afin d'organiser, de dynamiser et de coordonner le dispositif.

L'équipe opérationnelle départementale définit les actions qui seront mises en place avec l'ensemble des partenaires

Elle planifie et coordonne les opérations, crée des liens entre les établissements scolaires, les équipements et les intervenants culturels

2 réunions annuelles minimums sont organisées : en septembre: planification et mise au point des actions, en mai: bilan et préparation des orientations de l'année.

De quoi parlons-nous ?

Pour Jean-Gabriel Carasso dans son livre « nos enfants ont-ils droit à l'art et à la culture » *« l'éducation artistique et culturelle, telle que nous la concevons, ne récuse rien de la théorie ni de la technique, de l'abstraction ou de la pratique concrète, mais suggère une approche profondément différente de l'acte éducatif qui allie, dans une pédagogie active de projet, à la fois une pratique personnelle, des relations aux œuvres et un indispensable travail intellectuel sur ces expériences. Faire, éprouver et réfléchir : il faut marcher sur les trois pieds ».*

L'expérience que nous avons souhaité est justement sur le principe de « *faire, éprouver et réfléchir* ». Notre politique est de sensibiliser tous les collégiens aux six grandes disciplines culturelles citées plus haut. Contrairement à l'Etat, nous ne sommes pas dans une démarche de pratiques artistiques. « *Voir du théâtre, de la danse, des expositions, écouter de la musique vivante, lire de la poésie ou l'entendre, assister à des spectacles de cirque ou de rue, à des projections de film, est une nécessité artistique et culturelle indispensable. En voir et en entendre beaucoup, d'une grande diversité, de toutes sortes. Être en contact, le plus souvent possible et dès le plus jeune âge, avec le phénomène de la représentation, avec le spectacle vivant, le livre, la chanson, avec le travail des artistes d'hier et d'aujourd'hui...* » explique Jean Gabriel Carasso.

Nous voulons que les collèges s'ouvrent et travaillent avec les structures culturelles (centre culturel, médiathèque, école de musique, cinéma...), les associations (patrimoine, arts plastiques, fédération d'éducation populaire, environnement...) de leur territoire., qu'ils construisent des projets en relations étroites avec leurs partenaires locaux et départementaux en priorité.

Nous pensons que l'éducation artistique et culturelle contribue à l'épanouissement du jeune et donc à sa réussite scolaire.

Cette politique pose bien entendu le problème d'aménagement du territoire. Les établissements en zone rurale cumulent plusieurs handicaps : le manque d'équipements culturels (bibliothèque-médiathèque, école de musique, salle de spectacle, cinéma, galerie d'art...), le cout exorbitant des

transports. Ce qui impose au Conseil général une réflexion sur l'aménagement culturel du territoire départemental.

Cela nous entraîne à réfléchir sur la définition de la notion de territoire car elle n'est pas la même pour l'Etat, l'éducation nationale, le collège, une association ou une collectivité territoriale. De quoi parlons-nous ? du territoire géographique ?, politique ?, économique ? social ?...La responsabilité des uns et des autres n'est pas de même nature, n'implique pas les mêmes engagements, les mêmes moyens humains et financiers, les mêmes partenaires etc.. Les objectifs des uns et des autres sont rarement convergents, parfois divergents, mais en tout état de cause cela ne va pas de soit ! Ensuite nous parlons souvent de partenariat. Mais qu'entendons-nous par partenariat ? Est-ce qu'un ministère, une collectivité territoriale, qui finance une opération, un dispositif, est pour autant un partenaire ? Est-ce qu'une Maison de la culture qui accueille des élèves pour un spectacle est un partenaire du collège ? Le partenariat est une démarche difficile, exigeante et complexe. C'est partager ensemble des ambitions, un dispositif, un projet, des compétences, des connaissances, des réseaux, des savoir faire et des savoir être. Ou en sommes nous aujourd'hui ? Avons nous dépassé nos clivages institutionnels ? travaillons nous ensemble ou seulement l'un a coté de l'autre ? partageons-nous des ambitions culturelles ou profitons-nous seulement d'opportunités conjoncturelles et financières ?

Je constate que, quand quelque chose se met en place, se structure, il s'inscrit très souvent dans l'espace et dans le temps. Dans les années 1995/1996, nous avons mené une étude sur le tiers des établissements scolaires de notre département et nous avons constaté trois points :

- le premier, c'est un *turn-over* relativement important des enseignants. Les projets culturels étaient mis en place par eux. Mais quand l'enseignant quittait le collège il partait souvent avec le projet. Il s'inscrivait donc rarement dans la durée ;
- le deuxième, dans la très grande majorité des collèges il n'y avait pas de projet culturel d'établissement à proprement dit. C'était l'accumulation des projets des enseignants qui donnait l'impression de profusion et donc de projet culturel. En réalité, ce n'était pas l'institution qui portait le projet, mais les enseignants ;
- le troisième, c'est que l'éducation artistique et culturelle ne concerne qu'un nombre limité d'élèves et de structures culturelles du territoire. Cela implique un vrai travail de partenariat qui s'inscrit bien sûr dans le temps.

Cela ne pouvait plus être porté par les seuls enseignants, mais par l'institution «collège » qui lui garantit une certaine pérennité.

Le dispositif a été mal vécu au départ par les équipes pédagogiques qui y ont vues une main mise par une collectivité territoriale. Elle s'immisçait dans le fonctionnement de leur établissement. On leur imposait des orientations qui ne sont pas les leurs. Les enseignants estimant que la pédagogie était leur domaine exclusif de compétence. Ils avaient l'impression de perdre leur liberté de construire, structurer leur propre projet (P.A.E). Il est régulièrement fait référence dans les établissements scolaires à l'équipe pédagogique ou à la communauté éducative. Force est de constater que les enseignants travaillent souvent seuls, qu'ils n'ont pas de réel temps de concertation avec les autres, qu'ils n'ont pas forcément une vue d'ensemble des projets et des actions. N'ayant pas suffisamment l'habitude de travailler sur des projets culturels pluridisciplinaires sur l'ensemble du collège, il était normal qu'ils soient réticents et qu'ils considèrent le projet comme irréaliste et dangereux pour leurs propres activités.

Dix ans plus tard, la majorité de ces interrogations et réticences n'existent plus. Certaines sont encore d'actualités, et d'autres sont apparues. Par exemple la notion de partenariat est toujours

d'actualité. Quel partenariat ? De quelle manière il s'élabore, se structure, se met en place ? Pour quel objectif ? C'est une interrogation importante à laquelle on voudrait pouvoir répondre parce qu'il y a des hommes et des femmes qui travaillent ensemble d'une façon régulière, qui se rencontrent, qui discutent parfois de manière passionnée, engagée, véhémement, mais c'est l'une des conditions pour avancer et trouver un terrain d'entente.

Evaluation du dispositif

Deux évaluations ont été engagées depuis le début de l'opération: la première a été effectuée à l'issue de l'expérimentation avec les cinq collèges. Elle nous a particulièrement éclairés sur le bien fondé du dispositif et de l'intérêt de son extension ; a deuxième à l'issue de la première convention quadriennale. (20 collèges) Elle nous a donné une photographie du fonctionnement du dispositif et une analyse des difficultés et des réussites de chaque partenaire. Cette évaluation est disponible sur le site internet du Conseil général de la Somme.

Plusieurs questions se posent. La première est : qu'elle est la place des collectivités territoriales dans le développement des politiques d'Education artistique et culturelle ? La deuxième porte sur le partenariat car l'ensemble des objectifs doivent être partagés à la fois par l'Etat et les collectivités territoriales. Il faut s'interroger sur la manière dont on les met en œuvre, avec quels moyens, avec quelle organisation. La troisième se rapporte aux relations entre production artistique et développement culturel. Notre interrogation n'est pas uniquement autour de l'art, mais aussi autour de la pratique culturelle. Notre volonté est de créer des ponts entre les créateurs de spectacle vivant, du cinéma (metteurs en scène, comédiens, auteurs, scénographes...), les auteurs de bandes dessinées, les plasticiens, les romanciers, les intellectuels, les chercheurs et les structures de diffusions du spectacle vivant, les cinémas, les bibliothèques médiathèques, les salles de concerts, les galeries d'expositions... Le dispositif que nous défendons doit permettre aux jeunes de rencontrer à l'intérieur et l'extérieur de leurs collèges des acteurs artistiques et culturels. Il est donc nécessaire que s'établissent des relations étroites entre les écoles de musiques, les sociétés musicales, les fédérations d'éducation populaire (MJC, foyers ruraux...) et les enseignants des collèges.

Les collectivités territoriales financent généralement les communes, les EPCI, les associations, les équipements culturels (école de musique, centre culturel, médiathèque...), les établissements scolaires... La moindre des choses est que l'ensemble de ces structures, associations, établissements travaillent ensemble afin d'avoir une cohérence territoriale.

Jean-Marc LAURET, Ministère de la Culture et de la Communication

C'est une question à Hacène Ayad. J'aimerais qu'il approfondisse ce qu'il a dit à propos des points de friction entre les institutions culturelles et les assemblées départementales, entre une demande formulée essentiellement en termes culturels côté département et les propositions de nature artistique des institutions culturelles. Comment est-il possible de gérer ces points de friction et de trouver des espaces de négociation ?

Hacène AYAD

Il n'y a pas de friction entre institutions culturelles et les assemblées départementales.

Le plan départemental est un dispositif global pluridisciplinaire qui s'adresse à l'ensemble de l'établissement et à l'ensemble des élèves. Le cadre est simple, clair mais contraignant. C'est un parcours artistique et culturel qui a pour objectif de sensibiliser une cohorte d'élèves pendant toute leur scolarité aux grands domaines de la culture décrits plus haut. C'est le contrat qui est passé avec

le collège et l'équipe pédagogique. Une convention cadre quadripartite (Education, culture, Conseil général, collège) permet au collège et aux enseignants de construire sereinement leur projet culturel d'établissement car il s'inscrit dans la durée (4ans) et leur donnent les moyens financiers pour le réaliser. Le principal d'un collège ou l'enseignant qui arrive dans un établissement du dispositif s'inscrit de facto dans cette démarche. Mais cela ne va pas de soi ! La relation entre structure culturelle, intervenant artistique et/ou culturel et l'établissement scolaire est compliquée. Le premier fait généralement une offre et le second consomme. C'est justement ce que nous essayons de combattre et de modifier. Le plan départemental est un outil qui doit permettre d'établir un véritable dialogue entre tous les acteurs culturels et le monde éducatif. Etudier une pièce de théâtre de Molière ou de Marivaux à l'école n'est pas connaître le théâtre. C'est la représentation théâtrale, (dans un théâtre ou dans un lieu aménagé pour cela), qui permet la véritable rencontre avec le théâtre. Cela est vrai aussi pour la musique, la danse, le cinéma, les arts plastiques...L'enseignant, le plasticien, le comédien, le directeur du centre culturel, le directeur de la salle de cinéma, de la galerie d'art etc., sont des spécialistes chacun dans leur domaine. Il doivent être complémentaires et non antagonistes. Le dispositif met donc l'accent sur la rencontre des jeunes, à l'intérieur et à l'extérieur de collège, avec les acteurs culturels et/ou artistiques. L'étude de l'œuvre étant quant à elle de la responsabilité plutôt de l'enseignant.

Par exemple, les collégiens doivent voir trois spectacles dans l'année. Le premier dans l'établissement. Les élèves rencontrent les artistes, discutent avec eux, découvrent leur travail. Le deuxième est choisi (par les enseignants) dans la programmation de la commune du réseau des Scènes de la Somme la plus proche de chez eux. Le jeune doit découvrir le chemin de la salle de spectacle de proximité. Cela est aussi vrai pour la médiathèque, le cinéma etc...Je constate encore un manque de travail partenarial entre les collèges et les structures culturelles locales. J'espère qu'à l'avenir une réelle collaboration se mettra en place. Elle modifiera leurs habitudes de travail au bénéfice d'une meilleure adéquation des attentes des uns et des autres. Le troisième est un spectacle dans les « grosses structures culturelles » du département. Cela permet aux jeunes d'être en contact avec des lieux dédiés aux spectacles. Toutefois ces équipements sont peu nombreux. Ils ne peuvent pas accueillir tous les établissements et tous les élèves. Ce qui crée des frustrations auprès des équipes pédagogiques.

Nous constatons que se sont souvent les mêmes spectacles qui sont retenus par les enseignants (théâtre classique, musique du monde). La danse, le cirque, la musique classique sont rarement choisis. Est-ce un manque d'ouverture et de curiosité des enseignants prescripteurs, est-ce un manque de connaissance et de formation ? Les structures culturelles souhaitent développer des relations différentes avec les collèges. Ils proposent de plus en plus, au delà du spectacle, des rencontres avec une compagnie de théâtre, de danse, un groupe de musique, des artistes de rue, des circassiens, lors de résidence par exemple. Cela demande bien sûr d'élaborer ensemble un projet artistique et culturel. La comédie de Picardie, la Maison de la culture d'Amiens et d'autres, vont présenter depuis quelques années, leur programmation de saison, aux équipes des collèges dès le mois de juin. Les comportements ont sensiblement évolué et ont permis des modifications et des rapprochements entre les collèges et ces structures.

Aujourd'hui les coordonnateurs des collèges de chaque domaine du PDDCC se réunissent deux fois par an. Lors de ces réunions, ils rencontrent l'ensemble des structures et des intervenants culturels. Ils échangent sur leurs projets, les élaborent, les adaptent, les réorientent en fonction des intérêts, des compétences et des disponibilités des uns et des autres. Le domaine des arts plastiques a été un domaine précurseur en faisant évoluer la notion de projet de classe en projet d'art plastique d'établissement. Celui-ci est conçu par les enseignants puis retravaillé avec le plasticien choisi. D'autres domaines suivent aujourd'hui avec plus ou moins de difficultés. Ce travail n'est pas

encore complètement acquis par exemple pour le domaine du patrimoine qui reste un peu collé au programme d'enseignement de 5^{ème}.

Comme je le disais plus haut notre souci est de favoriser le travail en transversalité entre les domaines culturels et artistique et non de les mettre en concurrence.

François BOURGUIGNON

Les relations entre l'éducation nationale, l'école et le théâtre ne sont pas aussi simples que cela. Premièrement, j'ai l'expérience d'une collectivité locale qui, dans un souci de bien faire et d'apporter une aide aux élèves et aux équipes, proposait un certain nombre d'activités artistiques et culturelles, dans tous les collèges du département. Chaque d'eux pouvait, trois fois par an, recevoir un conteur, une comédie théâtrale, une troupe, un peintre, etc. C'était cadré. Or, dans les établissements concernés, il y a eu, pour le moins, certaines réticences. Cela ne faisait pas partie de ce que l'on avait prévu. Deuxièmement, on ne pourra préparer nos élèves que si l'on est maître de l'élaboration, de la conception et de l'organisation. Troisièmement, même si le Conseil général veut bien agir, on reste les maîtres d'œuvre concernant ce que les élèves doivent apprendre. Donc, il va y avoir une négociation et les partenaires vont parvenir à s'entendre. Mais, au départ, malgré cette volonté de bien faire, il y a un risque de créer des discordances, voire des malentendus.

Hacène AYAD

Notre leitmotiv est le travail partenarial. Celui effectué par la DRAC, l'inspection académique, le rectorat et le Conseil général est me semble t'il exemplaire, car il permet à chacun de trouver sa place et d'être complémentaire. Il est évident que l'enseignant est seul responsable de sa classe et de sa pédagogie et il conçoit bien entendu son projet. Toutefois il me semble qu'il partage avec la structure ou l'intervenant culturels l'élaboration et l'organisation du projet. Autrement nous sommes dans une simple prestation de service. néanmoins l'enseignant restera toujours le maître d'œuvre de l'apprentissage de ses élèves. Et ce n'est que par le dialogue et la négociation que les réticences seront levées.

Nous menons actuellement une expérimentation avec les cycles 3 des écoles primaires sur le territoire d'une communauté de commune. Comme vous le savez les écoles sont de la compétence des communes et non des Départements. Nous avons 782 communes dans notre département dont 87 de plus de mille habitants. Nos élus nous ont demandés d'étudier l'extension du PDDCC aux écoles afin de créer à terme un véritable parcours culturel du primaire au collège. Les communes et les EPCI en zone rurale doivent jouer un rôle important en incitant et en favorisant le travail partenarial entre les structures culturelles, voire les structures socioculturelles et leurs établissements scolaires. Notre politique culturelle va bien au delà de la stricte éducation artistique et culturelle, elle est territoriale.

De la salle

Vous n'avez pas évoqué, dans les matériaux humains de l'éducation nationale, le rôle des conseillers pédagogiques spécialisés en musique et arts visuels.

Hélène OUANAS

Vous avez raison d'attirer notre attention sur l'importance de ce rôle, notamment en termes d'interface avec les équipes de circonscription, d'intervention directe auprès des écoles et d'aide à la définition d'axes fédérateurs sur le département, voire à l'impulsion de projets départementaux.

Je voudrais évoquer ce qui relève de la dimension pluriannuelle. En fait, elle est un appui dans le premier degré, puisqu'elle entre dans le cadre du projet d'école qui doit être élaboré, suivi, régulé pendant trois ans et faire l'objet d'une évaluation à la fin. C'est notre cadre de travail pour la politique des cycles d'apprentissage. Si l'on prend l'ensemble des potentiels spécialisés tels que les conseillers départementaux arts visuels, musique et EPS pour ce qui concerne entre autre la danse, les arts du cirque, etc., à un moment donné, on peut congédier l'humain et le professionnel, parce qu'on a investi sur plusieurs années dans des projets qui sont des projets de partenariat et de réalisation partagée. Cette question renvoie en fait au fonctionnement spécifique du premier degré qui donne des points d'appui très intéressants pour nous situer d'emblée sur du pluriannuel. Cela permet à la fois d'intégrer la dimension humaine mais aussi de la dépasser, de façon à installer des fonctionnements qui perdurent au-delà de l'impulsion reconnue, appréciée de telle ou telle personne qui a ouvert d'autres horizons dans les domaines de l'éducation artistique et plus généralement du développement culturel.

De la salle

Y a-t-il eu une évaluation autre que quantitative sur les EROA, par exemple sur la violence scolaire, la citoyenneté, etc. Les EROA ont-ils eu un apport positif dans d'autres secteurs que la relation à l'art ?

Christian VIEAUX

C'est assez difficile de répondre. Néanmoins, ces équipes sont suivies puisqu'il y a une équipe de coordination qui visite les EROA, si possible annuellement. Ces équipes d'EROA sont constituées de professeurs de plusieurs disciplines. Les collègues mesurent plusieurs niveaux d'impact. Le premier, c'est le comportement des élèves puisque sans chercher à les brusquer, à considérer que les œuvres qu'on fait venir sont de purs gestes de provocation, ce sont des œuvres contemporaines, elles répondent rarement au standard usuel de l'idée que se représente et les professeurs et les élèves comme étant une œuvre. Donc, le travail effectué par les équipes pour pouvoir tenir le projet, est de s'entendre entre professeurs et élèves pour donner les moyens de poursuivre et reconnaître cette différence, cet autrui, cet autrement. Il s'agit moins de savoir bien regarder une œuvre que de faire quelque chose avec cette œuvre, de construire un rapport à la culture parce que ces œuvres-là obligent à faire converger des regards, à prendre la parole, à agir, à être accompagné. On s'aperçoit que, dans les comportements, il y a cette ouverture sur cet autrement, sur cette différence, et que cela se joue sur la qualité des prises de parole. Il y a un langage, un vocabulaire, une écoute de l'autre qui se construit progressivement sur la manière dont on apprend à dire quelque chose de ces œuvres, pas à les expliquer.

Sur la violence, ce serait ambitieux de se dire qu'un dispositif qui n'est pas présent dans tous les collèges, sur tout le territoire, qui est un dispositif parmi d'autres, dans les établissements, traite à lui seul la violence scolaire. Sur la relation à l'art, ce sont des équipes composées de plusieurs

disciplines qui ont un élan, une inclination personnelle vers ce type des projets. L'idée n'est pas de parler de ce que dépeint l'œuvre dans sa dimension la plus visuelle. Ce qui importe, c'est les questions et les dimensions qu'elle porte : le patrimoine, l'histoire pour le professeur d'histoire. C'est la dimension de qu'est-ce que tenir une énonciation pour le professeur de français, qu'est-ce que c'est le geste et la question de la création pour le professeur d'arts plastiques. Donc il y a un art scolaire dès lors que c'est suivi, repris, débattu, que c'est mis en perspective à un autre moment et dans un prolongement souvent au-delà du geste d'exposition. La finalité n'est pas de faire une exposition de tout cela, mais d'offrir une appétence dans le sens d'avoir une relation informée à la création artistique car celle-ci est du jaillissement en permanence, du singulier.

François BOURGUIGNON

Sur ce problème de l'évaluation, c'est vrai qu'on est confronté là de façon systématique à des interrogations très complexes. De même, on peut s'interroger : les pratiques culturelles qu'on développe à l'école, au collège, au lycée ont-elles un impact sur les pratiques culturelles des parents. Je pense que la réponse est positive, que les parents vont pouvoir s'initier, grâce à eux, à un certain nombre de domaines artistiques. Mais, en vérité, on n'en sait trop rien.

Christian VIEAUX

Quand il y a un vernissage, une inauguration, les absents sont souvent les autres collègues professeurs. Les présents sont plutôt les parents d'élèves, notamment lorsque l'EROA existe depuis un certain temps et que le chef d'établissement, qui joue un rôle important dans le dispositif, a su créer une relation autour de l'EROA. On arrive ainsi à parler de ce qu'ils font, de ce qu'ils voient. Les élèves en apprennent à leurs parents sur qu'est-ce que c'est que de regarder la création artistique. L'idée n'est pas de se tourner vers les formes quand elles sont achevées, voire d'en faire faire à des élèves, l'important, c'est de comprendre le processus qui a amené un artiste à tel ou tel type d'écriture. C'est de cela dont parlent les élèves, parce que quand ils en parlent, ils rentrent dans un récit et je pense que les parents sont perméables à l'écoute de ce récit.

Hacène AYAD

Nous avons essayé de développer l'idée de la rencontre avec l'artiste et non pas avec son œuvre. En effet, l'œuvre est de la responsabilité de l'enseignant parce qu'il existe une relation directe entre le pédagogique, le sensible, la mise en perspective de l'œuvre par rapport à ce qu'est l'individu, à ce qu'est l'élève. Par contre, l'artiste est une autre dimension. D'abord, parce que chacun est unique et travaille à sa façon. On peut faire travailler sur la même œuvre cinquante personnes, on aura cinquante œuvres différentes. C'est donc bien le point de vue de l'artiste et cette relation à l'artiste qui nous intéresse. Dans le cadre des arts plastiques, c'est la rencontre avec les plasticiens. On leur demande d'apporter des œuvres dans l'établissement et de les y laisser une quinzaine de jours. Le plasticien vient parler de son travail, de ses œuvres. Il en va de même avec les auteurs. L'idée n'est pas de travailler sur tel ou tel livre, certes c'est important, les enseignants font lire un des ouvrages de l'auteur qui se déplace, mais c'est bel et bien l'auteur qui importe, c'est cette relation à la création. Idem avec un tableau. Le galeriste donne une autre vision de l'œuvre en la mettant en exergue, en lui donnant un aspect différent. C'est cet échange avec les hommes et les femmes qui produisent les choses qui importent, bien plus que l'œuvre elle-même qui peut être étudiée, travaillée, pas forcément d'ailleurs par l'artiste ou le concepteur. Elle peut être travaillée par le pédagogue qui se l'approprie. Ensuite, je crois qu'un enseignant ne peut pas apporter ce que peut apporter le créateur parce que c'est une autre dimension. C'est bel et bien dans cette relation entre les deux qu'on trouve de la pertinence.

Christian VIEAUX

Il est intéressant d'aller voir des œuvres de nature diverse car ce n'est pas suffisant de présenter des objets à des individus. Ce n'est pas parce qu'une médiation sera faite à partir d'un l'objet que quelque chose de fructueux se sera construit. Intégrer le niveau de langage, les représentations de départ (que ce soit du côté des élèves ou des professeurs qui, sur ce terrain-là, ont des niveaux d'expertise différents, mais sont sur un territoire commun), c'est être face, à côté, dans une situation d'œuvre. On en revient à la question des valeurs culturelles : il faut partir des valeurs culturelles des élèves pour faire ce travail. Une de ses premières vertus, c'est d'accepter de consacrer du temps, de poser le regard, mais ce peut être d'autres sens et d'autres perceptions qui sont sollicitées, pour en parler.

Notre travail dans l'accompagnement de formation que l'on donne aux enseignants de l'EROA, consiste à leur dire : « ce n'est pas si simple, vous avez une œuvre, une pensée d'auteur ou d'un artiste. Ce qui importe, c'est l'intégrité, l'authenticité de cet artiste et de sa production qui est au cœur de la rencontre, soutenu par cette production ». Il faut bien quelque chose qui fasse transaction, qui fasse que le regard s'exerce, mais ça ne va pas de soi. La valeur du travail, ce n'est pas le fait que chacun en ait pensé ce qu'il pense, et surtout nous. Notre priorité, c'est qu'à partir des disciplines, qu'on permette, par l'exercice de l'observation, de la déduction et de la parole, d'en revenir à ce que l'auteur voulait nous dire. Je ne suis pas sûr qu'il y ait une antinomie aussi forte entre culture, pratiques d'enseignants, objets culturels, pédagogie, collectivités, établissements. Je pense que l'objectif, c'est précisément de bien définir les objectifs, et que l'idée, c'est d'avoir une action émancipatrice et pas magique. C'est un travail pédagogique, un travail technique de structure, un travail d'administration d'éducation nationale.

De la salle

Je me demande si, partant de la définition du partenariat, à savoir chacun arrive avec son expertise, ce manque de moyens en ressources et en finances de l'Education nationale ne va pas « piper » le partenariat.

Hacène AYAD

Je ne vais pas parler pour l'Education nationale, mais du Département. Il faut une volonté et un projet politique pour faire avancer les choses. La priorité du Département n'est pas la culture mais le social. Les moyens financiers consacrés à la culture sont d'environ 2,5% du budget. Ca pourrait être plus important je l'admets. Toutefois notre politique d'éducation artistique et culturelle, s'inscrit d'une façon plus large dans notre politique culturelle territoriale. Son financement a donc une double répercussion budgétaire: en investissement d'aménagement du territoire.et en financement direct des opérations que cette politique suscite. Le PDDCC était financé au départ à parité par l'Education nationale (30%), la Culture (30%), le Conseil général (30%) et reste à la charge du collège (10%). Aujourd'hui nous constatons un désengagement financier de l'Education nationale (17%), la Culture (15%), les collèges (8%) et une augmentation importante de la part du Conseil général (60%) N'y a t'il pas là une contradiction entre les objectifs affichés de l'Etat et la réalité de ses financements ?. N'y a t'il pas un transfert sur les collectivités tout en voulant garder une sorte de contrôle. Il n'y a pas que des problèmes d'argent.

François BOURGUIGNON

Rien ne serait plus pernicieux, et sans doute plus dommageable, que d'opposer, d'une part, l'Etat, que ce soit la Culture ou l'Education nationale, et, d'autre part, les collectivités, Conseils généraux et Conseils régionaux, qui apportent des moyens financiers complémentaires permettant à l'Etat de

faire son travail. C'est pernicieux parce que cela fausse les relations et parce que l'Etat met les moyens. Tous les professeurs, pas seulement ceux d'arts plastiques, d'arts visuels ou d'éducation musicale, concourent par leur investissement et leur implication à l'éducation culturelle des élèves. Outre les professeurs, il y a les conseillers pédagogiques du premier degré, les conseillers pédagogiques départementaux, les équipes de circonscription, les corps d'inspection, les inspecteurs pédagogiques régionaux et l'inspection générale. Donc, l'Etat met des moyens, même si cela n'apparaît pas sous forme de sommes mises à disposition. Ce serait dommageable à la fois pour l'Etat et les collectivités parce que cela risquerait de transformer les relations partenariales dans la mesure où les collectivités pourraient dire : « Depuis quinze ou vingt ans, nous finançons des activités avec des résultats sans doute intéressants, mais la culture est-elle de la compétence du Conseil général ? Non, notre compétence, c'est le domaine social ». On risque donc de voir achopper des projets partenariaux si on ne prend pas garde à cette dichotomie entre l'Etat qui déciderait des programmes, des instructions à mettre en œuvre et les collectivités qui, elles, seraient de simples financeurs. Je reprendrai la toute dernière phrase : il n'y a pas que des problèmes d'argent, même si on sait qu'il y a des moments où les moyens financiers deviennent indispensables. Aussi je trouverais regrettable qu'on réduise le partenariat avec les collectivités, quelles qu'elles soient, aux seules questions de financement.

De la salle

Je reviens sur la notion de « parcours éducatif » et de lien entre maternelle, primaire, premier degré, deuxième degré et éventuellement l'université. Les collectivités ont des missions qui correspondent, on va dire malheureusement en ce qui concerne les bâtiments, la gestion, etc., à des catégories précises de l'Education nationale. Mais, elles apportent aussi leur aide aux structures culturelles. Dès lors, la structure culturelle voit ses missions s'étendre et elle peut être le lieu où s'établit ce parcours. Lorsque les partenariats entre les structures culturelles et les établissements scolaires se font dans une cohérence de territoire, on peut y trouver l'opportunité de monter des projets où le parcours peut être lié et où la collectivité n'est plus spécifiquement dirigée par les établissements scolaires. Je voudrais donner l'exemple de Nice. La ville est impliquée dans l'aide aux structures culturelles et à l'éducation artistique en particulier. Le travail mené par les structures culturelles municipales est fait indifféremment de la maternelle à l'université. Donc on peut dépasser ce clivage.

Hacène AYAD

Nous acceptons parfois de prendre en charge financièrement, un projet culturel monté en partenariat entre un collège du PDDCC et une école primaire ou un lycée. Il nous arrive donc par moment de contourner nos propres règles de financement pour favoriser l'émergence d'un projet cohérent entre deux établissements scolaires (relation CM2 et 6ème autour de la lecture et de l'oralité, arts plastique entre collège et galerie d'arts du lycée) qui favorise la mise en place d'un parcours culturel. Nous souhaitons que les établissements scolaires et les équipements culturels, élaborent davantage leur projet culturel d'établissement, et qu'ils les inscrivent dans les projets culturels territoriaux.

Certains établissements ont un rayonnement départemental. L'Historial de la grande guerre (14-18) à Péronne, les musées d'Amiens et de Saint-Riquier, la Maison de la Culture d'Amiens, la Comédie de Picardie, la Maison du théâtre etc... jouent un rôle important de locomotive et d'excellence. Dans les conventions de financement de ces équipements nous les incitons à mettre en place une politique d'éducation artistique et culturelle en direction du jeune public en temps scolaire et en hors temps scolaire.. La DRAC, procède de la même manière avec les structures culturelles qu'elles soutiennent.

De la salle

J'aimerais revenir sur la notion de parcours. Au cours des débats, je me suis aperçue qu'il y avait deux approches complémentaires. Pour nous, à l'Education nationale, dans le partenariat que nous avons avec les structures, avec les collectivités territoriales et avec la DRAC, la notion de parcours de formation ne renvoie pas obligatoirement à une approche exhaustive de multiplicités de lieux et de fréquentations d'artistes et d'œuvres. Elle renvoie au fait que l'élève, au primaire, aura vu l'ensemble des domaines. Il aura pu acquérir l'ensemble des compétences, relatives au domaine d'enseignement des disciplines artistiques concernées. Il aura pu bénéficier d'approches culturelles diversifiées qui se traduisent par un certain nombre de situations : il sera allé dans des musées, il aura rencontré des artistes, il aura reçu de la documentation, il aura fait des commentaires, il aura produit, etc. Mais, cela renvoie également à une notion importante qui est du domaine des équipes enseignantes. Il s'agit d'arriver à construire des progressions au sens de parcours d'apprentissage, c'est-à-dire avec des étapes qui soient clairement identifiées, dans un système relativement souple pour que chaque élève puisse s'y retrouver dans sa scolarité, qui lui permettent de faire un lien lors de son passage au collège. Je crois qu'il est possible d'élaborer en commun ce qu'on entend par « parcours de formation », « cheminement », etc. Cela renvoie à l'idée d'avoir des traces à la fois individuelles, parce qu'il y a du singulier dans tout apprentissage, mais aussi des traces collectives, par rapport à l'élaboration de ce parcours et à l'histoire de l'école.

Construction et mise en œuvre d'une politique concertée à l'échelle du territoire

Table ronde introductive aux ateliers

Participent à la table ronde :

Marie-Christine LABOURDETTE, Directrice régionale de l'action culturelle de Bourgogne, membre du HCEA ;

Marie-Danièle CAMPION, Rectrice d'Amiens, membre du HCEA ;

Marie-Odile BOUILLE, Vice-présidente du Conseil général de Loire-Atlantique.

La fonction de modérateur est assumée par Jean-Pierre SAEZ, Directeur de l'Observatoire des politiques culturelles.

Jean-Pierre SAEZ

Une politique d'éducation artistique à l'échelle territoriale, c'est-à-dire à l'échelle de la mise en œuvre de cette politique, ne peut être que le fruit d'une coopération entre de multiples partenaires. Nous avons donc le défi de la complexité partenariale à relever, sachant que ce partenariat comporte au moins quatre dimensions. D'abord, une dimension interministérielle, celle qui concerne la Culture avec l'Education, l'Education avec la Culture, Jeunesse et Sports, le ministère de l'Agriculture, le ministère de la Santé, parfois le ministère de la Cohésion sociale. Cette coopération connaît une déclinaison territoriale à travers les rectorats, les services académiques, les DRAC, les DRAF, etc. Ensuite, une dimension inter-collectivités qui va de l'État aux collectivités territoriales, en passant par les intercommunalités. Un certain nombre d'entre elles a pris la compétence culturelle et travaille sur le domaine de l'éducation artistique. Puis, une dimension inter-établissements, je pense à tout ce qui rapproche les établissements scolaires et les organismes artistiques et culturels. Enfin, celle de la mise en œuvre opérationnelle de l'éducation artistique, la dimension interprofessionnelle qui rassemble les enseignants, les artistes et les intervenants travaillant de façon ponctuelle.

L'éducation artistique mobilise un jeu complexe d'acteurs. Elle met en relation des mondes qui répondent à des intérêts propres – la Culture a ses propres objectifs, l'Education a les siens, l'Agriculture aussi, etc. En même temps, pour relever ce défi, il faut construire ensemble un langage commun, donc des concepts sur lesquels on doit à peu près s'accorder, puis un dessein partagé et enfin réfléchir sur les conditions pratiques de sa mise en œuvre.

Ces partenariats se sont développés au cours du temps, depuis les années 1970, dans le cadre de multiples dispositifs et parfois se sont rajoutés les uns aux autres. Si on revisitait, en une minute, les différentes étapes de ces partenariats en insistant uniquement sur ceux qui ont une dimension territoriale, on pourrait citer pour commencer les PAE, les projets d'actions éducatifs. Pourquoi ? Parce qu'à un moment donné, les collectivités territoriales se sont engagées dans leur financement. J'évoque aussi les conventions DRAC-rectorats intervenues dans les années 1980. De là est issu, par exemple, un organisme comme l'ACMISA en Alsace, tout à fait exemplaire, qui s'est transformé en groupement d'intérêt public avant de devenir une association, une sorte de relais, de

médiation entre le monde de l'éducation et celui de la culture ainsi qu'un outil de ressources pour l'ensemble des acteurs.

Je citerai également les contrats d'aménagement du temps de l'enfant mis en place à partir de 1989, les jumelages qui sont un système de coopération assez souple entre les établissements scolaires et les organismes artistiques et culturels lancés par une circulaire de 1992, les contrats ou plans locaux d'éducation artistique qui sont des démarches fondées sur la notion de parcours culturel. Je pourrais en présenter d'autres, l'un des plus emblématiques pouvant être Annecy où, depuis longtemps, se développe cette logique de parcours culturel qui illustre la problématique de la territorialisation.

Evoquons encore les sites expérimentaux d'éducation artistique, mis en place en 1994, qui avaient vocation à se poser plutôt sur les départements, et les pôles nationaux de ressources venus à la faveur du plan de cinq ans Lang-Tasca pour l'éducation artistique. Ces derniers sont spécialisés et territorialisés. Pour la mise en œuvre des classes culturelles, il fallait aussi compter sur une implication forte des collectivités territoriales pour que ces classes puissent se développer. C'est encore une dimension partenariale à souligner. Plus récemment, la circulaire commune Education/Culture de janvier 2005 relance le partenariat au niveau de l'Etat et, ce faisant, permet d'envisager une relance au niveau territorial.

Comme vous le constatez, nous sommes dans un mouvement long dont nous abordons aujourd'hui une nouvelle étape. Probablement que les conditions d'un consensus sont réunies. J'ajouterai que la disposition des collectivités territoriales à financer ces activités culturelles en milieu scolaire n'allait pas de soi pour beaucoup d'entre elles, au début, d'autant plus qu'en parallèle, l'institution scolaire s'est un peu méfiée de cette possibilité d'immixtion dans la vie de l'école.

Aujourd'hui, on est au-delà de ces préventions. Beaucoup d'actions se sont développées ces dernières années, beaucoup de réussites et de projets qui mériteraient d'être mieux valorisés. En même temps, il faut regarder les choses en face. Le bilan est très contrasté : peu de territoires offrent l'exemple de politique en faveur de l'éducation artistique construite dans la durée. La question de la temporalité de cette politique est essentielle si on veut qu'elle réussisse. J'ajouterai que la réussite de l'éducation artistique et culturelle en milieu scolaire repose en grande partie sur la qualité du partenariat. Il est donc bon de pouvoir en discuter et de mettre à plat les questions que posent ces partenariats. Comment différentes institutions, nationales et territoriales, s'engagent-elles dans le cadre de ces partenariats ? Quels sont leurs points d'appui ? Quelles sont les difficultés rencontrées aujourd'hui ? Quelles sont les réussites qu'il faut souligner ? Comment renforcer cette coopération et sur quelles bases ? Ce questionnement va se poser à travers l'expérience développée dans les rectorats, les DRAC, les départements, les conseils généraux. Il faut s'interroger sur la façon dont ces institutions travaillent ensemble. On évoquera d'autres collectivités territoriales qui ne sont pas présentes autour de la table ronde, je pense aux régions, aux communes, aux intercommunalités. On s'interrogera peut-être aussi sur l'intérêt des différentes parties prenantes à investir cette problématique de l'éducation artistique. Il est important, en effet, que chacun dise pourquoi il s'engage et sur quoi il s'engage pour mieux définir les bases d'un intérêt commun.

Marie-Danièle CAMPION

Le Haut Conseil a été une chance, pour nous, de pouvoir profiter de réflexions, de travaux, d'auditions et ce, dans un réel esprit de construction. Tout cela a été une grande source d'inspiration. Ensuite, je crois que le colloque, qui s'est tenu à Amiens, a marqué une étape significative d'ambition, de vision et de stratégie communes, d'actions avec des objectifs précis et une évaluation. Nous avons envisagé cette réflexion avec le souci, en tant que service de l'Etat, d'assurer le maillage et l'égalité de traitement sur le territoire. Il est important de noter que la

décentralisation a conduit nos partenaires des collectivités territoriales à des changements et que nous devons les accompagner sur ce champ comme sur d'autres. S'il y a une réussite, c'est parce que nous avons cette volonté d'être centrés sur l'enfant et son épanouissement. En tant que service de l'Etat et garant de l'intérêt général, cet accompagnement temporo-spatial d'aménagement du territoire dans la durée et dans l'espace doit s'effectuer au nom d'un projet commun.

Marie-Christine LABOURDETTE

Jean-Pierre Saez a rappelé tout à l'heure la complexité des dispositifs artistiques et culturels, institutionnels, Education/Culture, qui ont toujours fait appel au partenariat des collectivités. On ne saurait aussi oublier le troisième axe de ces dispositifs que sont les dispositifs hors temps scolaire, initiés et impulsés par les collectivités locales ou territoriales ou bien partagés par les différents services de l'Etat. Cette énumération extrêmement rapide permet de constater qu'il y a là une nébuleuse complexe qui peut souffrir d'un manque de cohérence et de coordination et dont l'ouverture sur tous les enfants, tous les jeunes et tous les territoires est un questionnement incessant.

Il est important d'offrir une éducation artistique et culturelle, que ce soit en temps scolaire ou hors temps scolaire. L'Etat, il l'a compris depuis longtemps, n'est efficace que quand il le fait en partenariat. Il ne peut pas l'initier seul. Généralement, les collectivités territoriales s'y investissent et on peut dire qu'après un long chemin parcouru, l'intervention des deux ministères – puisque vous avez parlé au départ d'une démarche interministérielle – peut se concevoir maintenant dans un esprit de dialogue et de coconstruction de l'éducation artistique et culturelle partagée, en partenariat avec des collectivités locales et en lien avec les institutions culturelles présentes sur le territoire. La communication au Conseil des ministres du 3 janvier 2005 rappelait que l'Etat ne peut seul, sans prendre appui sur des collectivités locales, exercer sa mission de correction des inégalités territoriales et la plus grande de toutes est souvent celle dont nos enfants peuvent être victimes.

Marie-Danièle CAMPION

A quel échelon agir ? Bien sûr l'école, bien sûr l'établissement. Il est important de noter que c'est l'autonomie de chaque établissement, avec des possibilités voire des risques, d'avoir des équipes plus dynamiques dans certains secteurs que dans d'autres. Il existe aussi des équipes qui peuvent être durables ou labiles, d'autres qui peuvent être plus ou moins bien entourées. Donc, à quel échelon d'une politique territoriale intervenir et avec, ou grâce à, quels partenaires ? Je crois que c'est surtout le « grâce à nos partenaires » qui prédomine et, bien sûr, grâce aux échelons administratifs traditionnels : la région, l'académie. Nous pourrions dire que nous sommes en train de travailler peut-être pas à marche forcée, mais à marche rapide vers un partenariat entre nos régions et nos académies, donc pas forcément géographique ou administratif. Autre élément : les départements. Nous connaissons les limites des actions entre des villes très proches. Ensuite, le bassin : d'éducation et emploi-formation. A titre personnel, pour des raisons qui ne tenaient pas à l'éducation artistique et culturelle, j'ai souhaité qu'il y ait une adéquation parfaite entre les bassins emploi-formation et les bassins d'éducation pour arriver à des synergies et à des regroupements. Ce qui ne veut pas dire que cet échelon soit particulièrement approprié pour l'éducation artistique et culturelle, connaissant l'émergence de nouveaux territoires, type les pays. De fait, créer des frontières là où il n'y en a pas, est peut être gênant.

Donc ce partenariat est vraiment à géométrie variable : interrégional, intrarégional, avec un intérêt tout particulier pour des échelons de proximité que sont le bassin et probablement le pays dans l'avenir, sans oublier de porter le regard un petit peu plus loin en fonction des intérêts stratégiques.

Marie-Christine LABOURDETTE

L'interrogation sur les territoires de l'Education nationale et les territoires administratifs est très forte. On peut dire qu'elle existe aussi pour les territoires culturels. Il apparaît bien évidemment à tout un chacun que les politiques culturelles et les acteurs qui les mènent travaillent sur des zones d'actions différentes dont la superposition n'est pas toujours pertinente et qu'il faut savoir accepter des différences de prise en compte des territoires en fonction des projets ainsi que des acteurs.

Prenons une institution comme une scène nationale. C'est une institution pluridisciplinaire avec un label du ministère de la Culture. Elle a souvent trois objectifs : le soutien à la création artistique, la diffusion des œuvres au plus grand nombre et l'action territoriale, ce qui signifie qu'elle doit avoir une politique concertée sur son bassin de vie. Mais quel est-il ? Est-ce qu'on peut avoir la même politique d'action culturelle, d'éducation artistique et culturelle pour une scène nationale quand elle est unique sur un département ? Quand, comme c'est le cas en Bourgogne, il y a trois scènes nationales sur le même département et aucune autre sur le reste des territoires de la région, quelles sont les interrogations qui se posent ? Ce ne sont pas forcément les mêmes. Je pense que c'est toute cette déclivité dans l'approche du terrain qui permet de modifier la perception de la territorialité dans l'éducation artistique et culturelle.

Marie-Danièle CAMPION

Très clairement, nous inscrivons notre action dans un esprit de territorialité voulue, construite et non pas reçue de nos traditions. Il s'agit d'un projet d'aménagement durable du territoire soucieux de l'esprit d'innovation. De ce fait, quelques principes d'action écrits, affichés et vécus nous guident.

Tout d'abord, l'éducation artistique et culturelle dans toutes ses composantes doit toucher tous les enfants quelle que soit la zone géographique de la région ou de l'académie. Donc le principe d'action territoriale est un principe d'action structurant. Avec quelques éléments majeurs, quelques principes conduisant cette réflexion et ces actions : privilégier les zones les plus défavorisées et privilégier les enfants dans ces zones. Pourquoi ? Pour compenser un déficit culturel. Deuxième élément : lutter contre la difficulté de se mouvoir, qu'on pourrait appeler « immobilisme », mais je ne sais pas si c'est tout à fait comparable. La résignation de certains : « *Ce n'est pas fait pour moi* » : c'est quelque chose que nous entendons très régulièrement en Picardie et qui n'a pas lieu d'être puisque reposant sur un vécu et non sur une réalité durable.

Deuxième élément : organiser un cadre contractuel, cohérent, concerté, voulu par chacun, pérenne et modifiable, non lié à un investissement individuel, non dépendant de cet investissement individuel. Surtout dans une académie comme Amiens où les jeunes enseignants bougent beaucoup et d'autres enseignants peu. La disparité est donc peu visible dans les statistiques.

Troisième élément : mener une réflexion pluriannuelle. La LOLF est le cadre de cette pluriannualité. C'est une chance. Elle nous oblige à nous projeter. Mais, bien au-delà, toutes les politiques s'inscrivent dans le cadre d'une réflexion pluriannuelle. Le socle commun est un élément fondateur de cette approche dans la durée et dans l'espace, en particulier pour la culture humaniste.

Quatrième élément : articuler nos politiques culturelles entre le public et les collectivités territoriales en nous imposant des règles prévoyant la définition d'objectifs précis et des critères d'évaluation, non pas pour féliciter ou sanctionner mais pour générer des cercles vertueux, permettre un regard concerté dans la durée, éviter que nous ne cheminions ensemble puis que nous nous séparions. Pour cela, il faut une évaluation partenariale et systématique.

Marie-Christine LABOURDETTE

Tous ces objectifs importants doivent articuler l'ensemble des projets mis en œuvre. Dans quel cadre contractuel et à quel niveau de dialogue les utiliser ou les mettre en action ?

Pour s'inscrire dans une politique territoriale plus large, prenant en compte les politiques des collectivités à leurs différents niveaux d'intervention, il semble opportun de contractualiser avec elles sur des projets fédérateurs qu'on aura intérêt à concevoir dans la durée pour éviter des opérations trop événementielles. L'important est de pouvoir impliquer l'ensemble des partenaires dès la conception de la politique. Ce cadre contractuel peut être réfléchi, organisé, articulé par différents dispositifs qui existent mais qui peuvent aussi évoluer.

Ce qui existe au niveau de la région et de l'académie, ce sont les comités d'éducation artistique et culturelle prévus par la circulaire conjointe Education nationale/Culture de janvier 2005. Celle-ci fixe des priorités d'action et permet de partir d'un diagnostic commun, c'est-à-dire d'un état des lieux précis, de la définition d'axes généraux d'une politique commune et d'une demande d'évaluation partagée.

Les plans de développement culturel des départements sont aussi importants pour un autre territoire que le département et les contrats locaux d'éducation artistique permettent une irrigation des territoires au plus près. En effet, trois niveaux de dialogue semblent se détacher, qu'on peut énumérer ainsi :

- Pour travailler sur l'éducation artistique et culturelle en primaire, les intercommunalités apparaissent comme des espaces pertinents afin de mettre en œuvre des contrats locaux d'éducation artistique. En effet, 81 % des regroupements communaux ont pris la compétence d'animation. Ils sont donc aptes à travailler d'abord sur les politiques d'éducation artistique et culturelle au travers des projets éducatifs locaux, des contrats éducatifs locaux, des projets éducatifs territoriaux, ensuite sur les volets culturels des projets d'école en relation avec toutes les structures culturelles présentes sur les territoires : les écoles de musique, de danse, de théâtre, les bibliothèques, les musées, enfin autour des éléments du patrimoine.
- Les conseils généraux pour les collèges sont aussi les partenaires naturels d'un travail contractuel. La plupart d'entre eux soutiennent des dispositifs de classe à PAC et des ateliers artistiques. Tous participent au dispositif « Collège au cinéma » à côté du Centre national de la cinématographie, des inspections d'académie et des DRAC. Ils accompagnent souvent les actions des intercommunalités.
- Enfin, les conseils régionaux ont en charge les lycées, les lycées professionnels et les lycées agricoles, en ce qui concerne les investissements locaux et s'impliquent aussi dans des actions de sensibilisation comme les « Lycées au cinéma », « Kiosque aux lycées » avec souvent des actions autonomes. Je citerai par exemple, en Bourgogne, le Prix littéraire des lycéens.

Pour arriver à mettre tout le monde autour d'une table, pour ouvrir ces liens, pour dire qu'il faut contractualiser sur des territoires différents, avec des gens différents sur des projets différents, y a-t-il une méthode ? Je pose cette question car maintenant, nous essayons de sortir d'une logique de dispositif, qui était une méthode d'apprentissage des cultures séparées qu'il fallait mettre en commun, pour aller davantage dans l'ouverture d'une boîte à idées, d'une boîte à outils susceptible d'aider chacun à travailler en fonction de la richesse de son territoire. Pour cela, nous avons continué notre réflexion sur une méthodologie partenariale.

Marie-Danièle CAMPION

En effet, nous avons recherché une méthodologie partenariale visant à déterminer les ressources nécessaires et à travailler aussi en termes de projets et ce, avec un regard de management : quelles sont nos forces et nos faiblesses ?

Pour cela, il a fallu tout d'abord identifier des référents à travers les procédures écrites pour garder une mémoire et mesurer nos progrès, puis chercher les référents avec interface en ayant en tête les missions de ces référents dans une logique non pas d'examen, mais de formation. Il est vrai que, dans une académie comme celle d'Amiens, les taux de déperdition de nos équipes sont très importants. Il est donc nécessaire d'avoir cette approche de projet, cette approche d'inscription dans la durée inscrite dans une logique très structurée avec la DRAC et l'académie d'Amiens.

Pour l'Education nationale, de quoi s'agit-il ? Il s'agit de mettre en synergie l'ensemble des équipes. Aussi je rends hommage à celles du DAAC de Bernard Beauchamp, aux conseillers et aux services culturels des collectivités qui agissent de manière à solidifier et à dynamiser.

Il a fallu également aider des équipes pédagogiques à élaborer un volet culturel ambitieux, intégrant les préoccupations de l'autre – ce qui est difficile – avec l'appui des services éducatifs et des différents publics, c'est-à-dire des enfants et des familles. Car, grâce à l'éducation artistique et culturelle, nous pouvons les toucher. Il me paraît utile que, dans l'avenir, ce point fasse partie de l'évaluation de nos projets.

Enfin, il faut intégrer l'animation des réseaux, les faire croître dans le temps scolaire et dans le temps extrascolaire d'où l'importance d'obtenir, à travers nos collèges et nos lycées, l'implication de nos équipes, de celles du DRAC, d'avoir des ouvertures, de manière à ce que le territoire soit irrigué et que les partenariats avec les collectivités soient réels.

C'est aussi le rôle et la mission des enseignants qui est en train d'évoluer. Chacun d'entre nous en est bien conscient. Nous appelons cela « la rénovation du rôle des enseignants », en particulier, de ceux mis à disposition dans les institutions culturelles partenaires.

Pour résumé, nous devons agir dans plusieurs directions : co-construction avec les professionnels des institutions culturelles, coconstruction des modules de sensibilisation, d'information, de formation, encadrement, établissement de relations suivies avec les établissements de proximité. Sur ce sujet, des rapprochements sont en cours et pourront être affichés bientôt. Je pense en particulier aux Maisons des écrivains dans le sud de l'Aisne, porteurs d'une très grande richesse et que nous pourrions utilement valoriser.

Marie-Christine LABOURDETTE

La circulaire de janvier 2005, je le rappelle, et la directive nationale d'orientation 2007, je le rappelle aussi aux directeurs régionaux des affaires culturelles sont claires : « *Toute structure culturelle subventionnée par le ministère de la Culture doit développer son action éducative en renforçant ses services éducatifs* ». C'est très important car, pour que l'établissement du dialogue se fasse de manière harmonieuse entre les partenaires de l'Education nationale et ceux de la Culture, il faut que les institutions culturelles et les équipes artistiques se perçoivent comme forces de propositions en matière d'éducation artistique et culturelle et qu'elles soient acceptées comme telles. Il s'agit là d'un échange, d'un dialogue et non pas d'une prestation de services ou, pire, d'une obligation « rasoir » qu'il faut gérer pour avoir les subventions du ministère.

Nous sommes sur une dynamique où, en fonction de la programmation et du projet artistique soit des institutions culturelles, soit des équipes artistiques, celles-ci peuvent proposer des programmes d'éducation artistique et travailler avec l'Éducation nationale. Cette offre peut être relayée par les directions régionales des affaires culturelles et, vous me permettrez, de saluer ici le travail remarquable accompli par Christine Diffembach, conseillère éducation artistique et culturelle à la DRAC, qui se dépense sans compter pour cette mission et le fait avec le soutien du rectorat de l'académie de Dijon.

Ces offres relayées par la DRAC, relayées par les autorités scolaires, à travers les référents dont nous avons parlé tout à l'heure, permettent aux uns et aux autres de travailler pour coconstruire les projets. Les directions régionales des affaires culturelles peuvent s'investir dans ce cadre. Comment ? D'abord en rappelant aux institutions culturelles les enjeux de l'éducation artistique et culturelle qu'elles peuvent intégrer dans leurs projets puis travailler avec elles au développement des services en charge des relations avec le public, notamment les jeunes.

En effet, cette démarche est au centre des problématiques du ministère puisqu'elle replace la question des publics au cœur de l'acte de création et de diffusion mais elle en fait aussi le socle des politiques de valorisation de notre patrimoine. Il importe donc de suivre et d'aider le travail mené dans les institutions culturelles labellisées « pôles nationaux de ressources » car ils sont un élément décisif de la construction de la politique.

Il est important aussi d'accepter la différenciation des travaux qui peuvent être accomplis par les institutions culturelles. Je parlais tout à l'heure du problème du territoire en prenant l'exemple des scènes nationales. Je pense aussi que vous ne pouvez pas demander les mêmes missions à un petit centre départemental – pour changer de domaine, les arts plastiques – et à un gros FRAC qui a un service éducatif fourni. C'est dans la richesse et l'articulation de ces différentes institutions que se situe le travail que nous devons mener ensemble.

La territorialisation de l'éducation artistique entraîne la différenciation des acteurs et du degré d'implication dans les projets d'éducation culturelle. Cela ne veut pas dire qu'ils ne sont pas impliqués. Cela veut dire qu'ils doivent tous l'être, mais de manière différente, en fonction de leur projet artistique, pour les artistes, et en fonction de leur capacité, de leurs compétences et de leur motivation, pour les établissements scolaires.

Dans ce cadre, quel serait le *modus operandi* ? Le doyen parlait du *non possumus*, nous, nous parlons du *modus operandi*. En effet, il paraît opportun de faire un état des lieux partagé des ressources pédagogiques et éducatives ainsi qu'artistiques et culturelles sur le territoire visé. A partir de là, la définition d'un volet culturel d'établissement est préalable à toute action en temps scolaire et s'entend avec le socle global des connaissances et des compétences.

Ce qui nous apparaît aussi, c'est que cette différenciation et cette territorialisation particulières signifient qu'il faut accepter des rôles différents donc s'interroger sur des établissements têtes de réseau. A partir du moment où on conçoit que certains établissements scolaires ont plus ou moins de capacité en fonction de l'endroit géographique où ils sont et de la motivation des équipes, que certaines institutions ont une plus ou moins grande capacité d'action en fonction de l'existence ou non du service éducatif et de la capacité d'intégration de la dimension éducation artistique et culturelle dans leur projet artistique, il est important de pouvoir parler de la constitution d'un réseau et de reconnaître un rôle de chef de file à certains établissements, qu'ils soient d'enseignement ou culturels.

Marie-Danièle CAMPION

La notion de tête de réseau est majeure non seulement pour le sujet qui nous préoccupe mais pour tout sujet ayant trait à l'Education nationale. En effet, n'oublions pas que de nombreux enfants ont des difficultés d'accès du primaire au secondaire et du collège au lycée. L'éducation artistique et culturelle est donc « le passeur idéal » pour franchir ces obstacles. Il me paraît essentiel de concevoir l'éducation artistique et culturelle pour ces projets mais aussi pour l'ambition portée.

Il faut reconnaître à chacun ses talents. Pourquoi pas les collèges ? Pourquoi pas les écoles primaires ? Tout est vraiment ouvert. Dans nos réflexions, il serait important d'introduire la DRAF car elle est un acteur majeur, ayant les mêmes préoccupations que nous. Tout ceci étant non pas du proclamatoire mais de l'affichage, il faut aussi des objectifs.

Que ce soit sur les bassins, que ce soit sur les établissements et plus généralement sur la politique conduite, nous avons, dans l'académie d'Amiens, l'expérience, avec Claude Jean, de l'évaluation réalisée en partenariat avec le Conseil général de l'Essonne. Cela nous a permis de progresser. Nous devons donc mettre en place des indicateurs d'évaluation :

- les relations avec les structures culturelles de proximité ;
- l'utilisation ou la valorisation des ressources locales ;
- le lien école-établissement de proximité ;
- les relations avec les collectivités ;
- le lien avec les enseignements ;
- le lien avec la mise en place du socle qui est un changement profond de regard parce qu'il se tourne sur l'enfant, qu'il fait tomber les barrières disciplinaires et qu'il induit la construction du jeune ;
- les liens avec des procédures de remédiation, d'aide et les PPRE ;
- le lien avec les familles ;
- le pourcentage et le type d'élèves concernés.

A travers tous ces indicateurs, nous allons pouvoir mesurer les progrès réalisés, les cercles vertueux induits, la confiance donnée, pour que les uns et les autres, les jeunes et les moins jeunes, puissent avoir une vie épanouie, ce qui est notre objectif commun.

Marie-Christine LABOURDETTE

De la même manière que pour les établissements scolaires, les institutions culturelles peuvent aussi objectiver les résultats de leur action en matière d'éducation artistique et culturelle à travers les différents indicateurs qui pourraient être par exemple :

- le nombre de partenariats alloués avec des établissements enseignants ;
- le nombre d'équipes artistiques présentes sur les territoires œuvrant à l'éducation artistique et culturelle ;
- le taux de fréquentation des jeunes dans le cadre de la scolarité et en dehors de ce cadre ;
- l'incidence sur les familles quant à la fréquentation du lieu culturel.

En conclusion, je dirais que l'éducation artistique et culturelle a pour ambition de créer, dans notre société qui se vit parfois déstabilisée, le commun stabilisateur tout en ouvrant les portes de la diversité. Elle doit tenir compte de la complexité du réel. La territorialisation essaie, sur ce point, de

mettre une grille de lecture qui, sans le simplifier, en respecte la richesse et permette de la construire et de l'articuler.

L'éducation artistique et culturelle est un jeu gagnant-gagnant. Elle l'est pour l'élève, on l'a rappelé, mais aussi pour l'école, pour la structure culturelle, pour la collectivité locale, pour la nation bien évidemment. L'ardente obligation de l'éducation contre l'illettrisme s'entend contre l'illettrisme artistique et culturel.

Je reprendrai pour terminer la magnifique phrase de Condorcet qui disait : « *Il faut faire en sorte qu'aucun talent préparé par la nature ne reste inutile et méconnu faute d'instruction.* » C'était en 1788. Espérons que nous avons fait des progrès.

Marie-Odile BOUILLE

J'ai été, durant deux mandats, adjointe à la culture avant de devenir première adjointe au maire de la ville de Saint-Nazaire, et depuis 2004, vice-présidente du Conseil général de Loire-Atlantique chargée de la culture. Aussi je peux dire qu'en étant qu'adjointe au maire, déjà, j'avais souhaité que l'ensemble des écoles primaires et maternelles de notre commune bénéficient de l'intervention soit de la scène nationale, soit de différentes troupes, de manière à créer ce moment extraordinaire de la rencontre des enfants avec les artistes. Pour que ce soit tous les enfants, il faut que ce soit sur le temps scolaire. Sinon, on sait bien, ceux qui sont déjà favorisés culturellement du fait de leur naissance pourront aller dans les lieux culturels, au musée ou au spectacle. En revanche, les autres, eux, ne viennent pas. Donc c'est bien sur le temps scolaire, même s'il faut organiser des activités en dehors du temps scolaire. En général, c'est la télévision qui demeure le média le plus regardé par nos gamins. Malheureusement, les collectivités territoriales y sont peu présentes.

Le département de Loire-Atlantique, c'est 1 200 000 habitants, 62 000 élèves en collège sur 133 collèges, publics et privés ainsi que deux grandes zones urbaines (Nantes et son agglomération, 100 000 personnes en tout), 125 000 sur Saint-Nazaire et son agglomération et une zone rurale relativement importante. Il existe donc un problème de territoire à gérer puisque nous sommes à la fois en zones urbaines et en zones rurales.

Dès 2004, nous avons établi un diagnostic partagé avec les acteurs culturels, les représentants de l'inspection académique, les représentants de la DRAC et les élus que nous sommes : qu'est-ce qui se passe sur notre département ? Qui travaille avec les scolaires ? Qui ne travaille pas ? Ensuite, on a organisé des séminaires, là aussi partagés, pour dire : qu'est-ce qu'il serait intéressant de faire ? Qu'est-ce qu'on pourrait mettre en place ? Puis on a avancé progressivement. Résultat : demain, nous signons une convention départementale pour l'action artistique et culturelle parce que force est de constater que la compétence propre du Conseil général, ce sont les collégiens. Je pense que si on veut être pragmatique, il faut dire : les communes = maternelles et primaires, les conseils généraux = les collèges, les régions = les lycées et la formation continue ensuite. Autrement, on va se marcher sur les pieds ou ne pas être opérants.

En ce qui concerne les collèges, le conseil général a voulu « mettre le paquet », pas seulement dans les discours, mais aussi dans les financements. Le budget du Conseil général de Loire-Atlantique représente un milliard d'euros. Une grosse collectivité reçoit vingt millions d'euros pour la culture, ce qui n'est pas anodin. Pour le plan départemental, nous avons mis 1 200 000 euros, *via* nos outils départementaux : Maison de la culture de Loire-Atlantique, Musique et danse en Loire-Atlantique, sans compter l'aide financière accordée à un certain nombre de troupes.

Ensuite, nous avons travaillé : on a établi un diagnostic commun, on a organisé des séminaires pour travailler sur les actions à soutenir plus ou moins. On a défini trois niveaux. Le premier, c'est la sensibilisation des élèves à travers la découverte d'une œuvre, d'un lieu, d'un artiste. Tout cela peut se faire sans trop de difficultés. Le deuxième, c'est le projet accompagné à travers l'intervention d'un médiateur ou d'un artiste, avec l'idée d'impliquer les jeunes et les élèves. Ainsi, à une séance de cinéma, on a adjoint un atelier, à une pièce de théâtre, une rencontre avec des comédiens ou le metteur en scène. Le troisième, c'est le parcours artistique et culturel : il s'agit de proposer aux élèves un projet qui s'inscrit dans la durée, ce peut être une année complète voire deux ans, comprenant une immersion avec les artistes. Je pense à « Collège au Cinéma » ou « Collège au Théâtre », à la lecture avec les auteurs puisque nous avons accueilli des écrivains dans le collège. Il y a également un travail sur l'architecture et le patrimoine qui se développe sur le département.

Ces trois niveaux nous semblent importants parce que, aujourd'hui encore, on est sur la base du volontariat. Cela signifie que, si un collège avec une équipe pédagogique ne sait pas faire ou si un chef d'établissement n'est pas porté sur la chose culturelle et artistique, on doit y aller à petits pas. On est obligé de séduire et de se dire : comment peut-on faire ensemble les premières actions ? Peut-être que les premières actions seront du niveau 1, ce sera déjà ça. Petit à petit, on essaie de mener, avec l'équipe pédagogique, ce projet culturel de l'établissement.

Sur la durée, je constate que les équipes enseignantes et les chefs d'établissement perçoivent l'éducation artistique comme un « plus » pour les enfants, un moyen d'en faire des citoyens éclairés et critiques. L'art peut apporter quelque chose de plus que les disciplines qu'ils sont obligés d'apprendre au collège.

On a aussi mis en place la gratuité, pour tous les collégiens, de toutes les actions dans les domaines départementaux. On a deux châteaux et on a un domaine départemental. On a proposé un espace interactif sur un site Internet. Les financements sont mis soit directement au collège, soit *via* les établissements culturels. Tout cela ressort d'une convention très claire. On fait du sur-mesure. On n'impose rien aux chefs d'établissement et aux équipes pédagogiques. Nous regardons si l'ensemble du département est bien couvert, s'il n'y a pas des zones où il ne se passe rien (pourquoi il ne se passe rien ?), s'il y a des zones où au contraire il se passe énormément de choses (est-ce que c'est nécessaire qu'il se passe autant de choses sur ce collège ? Peut-il y avoir une meilleure répartition). On travaille ces questions avec la section académique et avec la DRAC et on le fait avec beaucoup d'énergie parce que tout le monde s'y met.

Echanges avec la salle

Claude JEAN, Directeur général des affaires culturelles de Picardie

J'interviens sur une idée qui a été avancée et qui me paraît essentielle : celle de l'enfant et de sa famille. On en retrouve un écho dans votre projet et ce n'est pas par hasard. Une des clés se trouve dans un modèle que nous connaissons tous : celui de l'enseignement agricole. Les établissements d'enseignement agricole ont une mission territoriale et c'est à travers l'éducation artistique qu'ils peuvent, entre autre, répondre à cette mission autour de l'élève, de sa famille et plus généralement

vers toute la collectivité en milieu rural. Les milieux ruraux sont souvent une grande préoccupation, dans nos régions.

Ce que Marie-Danièle et Marie-Christine ont bien fait ressortir, repose sur un travail de réflexion partagée et nous en avons beaucoup discuté. Je voudrais vous remercier toutes les deux parce que vous êtes, par rapport à nous, les soutiers de l'éducation artistique, nos porte-parole en quelque sorte auprès du Haut Conseil. Ce que vous avez dit là, relève beaucoup de la méthode. Mais, derrière celle-ci, il y a un discours – je ne veux pas faire de jeux de mots – du vécu, de l'expérience, de l'expérimentation et des objectifs concrets. Je pense qu'il faut être ambitieux, comme vous l'êtes en Loire-Atlantique, mais il faut aussi savoir rester concret, autrement dit mettre l'établissement scolaire et culturel, au centre des projets. Nous avons déjà des expériences de partenariats. Là aussi, il faut être rigoureux et exigeant. Si nous sommes rigoureux, nous avons le droit d'être exigeants par rapport à ces acteurs et ces intervenants indispensables.

Jean-Pierre SAEZ

Ma question concerne la complémentarité des politiques territoriales. On a parlé des départements, des régions, des communes et des intercommunalités, mais comment organiser aussi la complémentarité entre les différentes politiques territoriales en faveur de l'éducation artistique ? Comment s'organiser, travailler en faveur d'une continuité dans les parcours culturels qui sont proposés aux écoliers, aux collégiens, aux lycéens ? Il y a là un problème de fond qui mériterait d'être abordé dans le cadre de notre réflexion de façon à ce qu'on prenne le partenariat sous toutes ses angles.

Marie-Christine BORDEAUX, université de Grenoble 3

Je veux réagir sur deux points. Le premier, c'est la mutation du rôle de l'Etat à laquelle nous ne sommes, à mon avis, pas encore tout à fait prêts mais qui est devant nous. L'Etat, qui a longtemps joué un rôle d'entraînement, me semble devoir aller plutôt vers un rôle d'accompagnement de ces initiatives locales qui, je le pense, sont insuffisamment connues et étudiées.

Le deuxième : il y a ces compétences que les collectivités ont reçues de par les lois de décentralisation et qui sont transposées en matière d'éducation artistique et culturelle, vous l'avez dit (école-commune, collèges-conseils généraux, etc.). Il me semble que les niveaux scolaires ne sont pas la seule mesure de l'implication des collectivités territoriales. En particulier, le rôle des conseils régionaux me paraît assez indistinct. On voit bien ce que font les communes, on voit bien l'implication récente et tout à fait remarquable des départements. Du côté des régions, c'est plus indistinct, plus difficile à penser. Il me semble que c'est peut-être moins à partir de l'âge des élèves qu'à partir d'une mission propre d'une collectivité qu'on pourrait raisonner. En particulier, les pôles nationaux de ressources, qui sont l'une des innovations les plus remarquables du plan Lang-Tasca, pourraient être transposés au niveau régional. Chaque région devrait être équipée de trois pôles régionaux de ressources où le conseil régional jouerait son rôle qui est celui de la mise en réseau des acteurs : un pôle pour les arts plastiques et visuels, un pôle pour les arts vivants et un pôle pour ce qui relève du patrimoine, de l'architecture, du cadre de vie.

Marie-Danièle CAMPION

Tout d'abord, la cohérence des actions conduites avec des risques de superposition : vous avez exprimé très clairement ce que je n'osais dire, à savoir qu'on a des concentrations d'intérêt sur

certaines sujets, des dynamismes sur certains thèmes, avec des zones d'ombre qui peuvent être préjudiciables pour des collectivités d'enfants ou bien pour des structures très fragiles. En ce sens, il me paraît important que l'Etat soit garant de cette organisation et de ce maillage : à travers l'écrit, à travers les politiques conduites, au sein des comités stratégiques. Pourquoi avons-nous axé notre présentation sur la notion d'organisation ? Parce que nous sommes dans le pilotage de systèmes complexes et nous savons bien que ce sont les maillons les plus faibles qui font perdre la cohérence au système, qui font perdre la confiance aux plus faibles et qui font que nos missions ne sont pas totalement remplies.

Par ailleurs, vous avez évoqué les politiques conduites par les conseils régionaux. Je dois dire – mais je ne connais qu'une région, la Picardie – que j'ai plutôt le sentiment d'une implication forte du conseil régional sur différents champs, dépassant même les compétences, notamment vis-à-vis des lycées, au regard par exemple des politiques relatives aux nouvelles technologies. Quand on parle nouvelles technologies, l'éducation artistique et culturelle peut être aussi visée. Je mettrais donc plus de nuance, pour la région Picardie tout au moins.

Marie-Christine LABOURDETTE

Je voudrais revenir sur l'idée du rôle d'entraînement ou d'accompagnement de l'Etat. Je pense qu'actuellement, il est possible de sortir de cette dialectique, un peu fautive, de savoir si c'est la poule ou l'œuf qui a commencé. Car, finalement, on se trouve dans des situations comme celles dont Madame la Vice-présidente du conseil général de Loire-Atlantique a parlé. Et, nous sommes preneurs du texte de la convention parce que les bons exemples doivent circuler.

Ce qui me frappe, c'est surtout le modèle, le mode opératoire dont on a parlé, c'est-à-dire la contractualisation. On a là quelque chose qui relève, au-delà d'un instrument, d'une philosophie d'action : le fait de dialoguer ensemble, d'avoir posé des diagnostics partagés, la réflexion en commun sur des actions à mener, le fait de différencier les acteurs. Vous avez rappelé aussi que certains établissements ne faisaient pas la même chose que d'autres et qu'il fallait regarder comment répartir à la fois l'offre culturelle et l'offre auprès des élèves. Cette possibilité de continuité à travers le parcours de l'enfant sur un plan pluriannuel, puisque la durée est aussi importante, tient, au-delà d'un instrument, d'une philosophie d'action. C'est là-dessus que l'éducation artistique et culturelle a tout à gagner. C'est le fait de se dire qu'on est tous partenaires, qu'on est dans la co-construction d'une politique et qu'il faut la faire vivre.

Marie-Odile BOUILLE

Je ne vais pas dire du mal du ministère de la Culture mais c'est vrai que les financements des politiques culturelles ont été orientés différemment suivant les ministres. C'est vrai que, si les collectivités territoriales ont pris à bras-le-corps ce champ de l'éducation artistique, c'est parce que l'Etat était accompagnant, mais pas tout le temps. Cela dépend des DRAC et des acteurs. Après, quand on regarde le budget, on sait bien que celui de la Culture n'a pas explosé ces dernières années. Force est de constater qu'aujourd'hui, 40 % des actions culturelles sont portés par les villes.

Marie-Christine LABOURDETTE

Cela dit, cela a toujours été le cas. Ce qu'on oublie, c'est qu'il faut distinguer ce qui relève du périmètre du ministère de la Culture et ce qui relève des politiques publiques culturelles qui ont toujours été plus larges. Simplement, ces éléments de partenariat apparaissent davantage que les

compétences des uns et des autres, ils sont plus clairement identifiés. Je pense qu'on a toujours demandé beaucoup, mais peut-être différemment. Quant à l'implication du ministère de la Culture, l'éducation artistique et culturelle a toujours été un élément fort. Dans le budget 2007, les mesures nouvelles portent beaucoup sur l'éducation artistique et culturelle.

Vincent MAESTRACCI, Doyen du groupe enseignements et éducation artistiques de l'Inspection générale

Pour en revenir à ce débat qui se noue au terme de cette table ronde : initiative, accompagnement, je crois qu'il est urgent de sortir de cette dialectique. L'enjeu de toute notre réflexion et de nos actions respectives, c'est l'éducation générale de l'élève, sa formation et la place qu'occupent la dimension culturelle d'une part, la dimension artistique d'autre part. Tout cela se construit dans la durée, dans la transversalité, dans la complémentarité, dans la construction d'un sens qui met en perspective l'ensemble des contenus enseignés, l'ensemble des situations éducatives et qui finalement permet à l'enfant de construire une intelligence du monde à travers les rencontres multiples qu'il peut avoir avec son environnement. Si on garde cette perspective en tête, on doit toujours interroger l'ensemble des dispositifs que nous mettons en œuvre à tous les niveaux : de l'interministériel, d'un territoire (qu'il soit régional, départemental, qu'il s'agisse d'un bassin d'éducation et de formation) et d'une unité d'enseignement (d'une école, d'un collège ou d'un lycée). La qualité de l'implication qui est la nôtre et son efficacité dépendront justement de cette préoccupation sans cesse renouvelée et partagée, de l'intérêt de l'élève et de la cohérence de cette formation générale dans sa dimension culturelle et sa dimension artistique.

Luc SINDIRIAN, inspecteur adjoint chargé des arts et de la culture pour le département de la Savoie.

Je voudrais apporter l'expérience du département de la Savoie où nous avons réussi à monter un partenariat pour des projets qui concernent le premier degré, les écoles comme les collèges. Nous avons un partenariat financier qui va être formalisé par contrat et qui implique à la fois les communes et le département. Ces deux collectivités ont bien pris conscience de l'enjeu, donc de l'intérêt de travailler ensemble sur un conventionnement permettant un parcours depuis l'école maternelle jusqu'au collège.

Jean-Pierre SAEZ

C'est un exemple tout à fait intéressant que vous évoquez. Je précise qu'en Savoie, l'Observatoire des politiques culturelles vient de terminer une évaluation de l'éducation artistique menée par l'association Musique et Danse en Savoie, et qui met l'accent sur ce partenariat. Je précise aussi que c'est Marie-Christine Bordeaux qui a été chargée de la direction scientifique ce travail.

Claude JEAN

Je voudrais revenir à l'élève, à l'enfant. On a parlé, de façon illustrée et stimulante, des dispositifs, notamment de la contractualisation et ce, aux différents niveaux. Nous en savons la complexité. Le but, il ne faut pas l'oublier, c'est justement ce parcours. Vous venez de le dire pour la Savoie. J'y reviens, c'est indispensable. Je me souviens qu'il y a quelques années, dans le cadre de l'Année européenne des langues – ça devait être en 2001 –, on avait récupéré une vieille idée lancée et pratiquée par le Conseil de l'Europe, qui était un passeport linguistique accompagnant l'enfant, du

début à la fin de sa scolarité, où il inscrivait son parcours linguistique. On est très soucieux, dans l'académie d'Amiens, de ce parcours et de cette continuité. Je pense que l'on peut résumer tout ce que l'on a dit en une belle métaphore qui est celle du passeport d'éducation artistique et culturelle tout au long de la scolarité.

Jean-Pierre SAEZ

C'est l'occasion, au terme de cette table ronde, d'engager la réflexion sur le partenariat et la coopération. La réflexion, évidemment, doit se poursuivre avec d'autres partenaires qui ne sont pas ici représentés : on a évoqué les communes et les régions. La construction de ce partenariat doit tenir compte du fait que chacun doit être à l'écoute de l'autre et de ses objectifs. Aussi, je vous invite à continuer le travail dans les ateliers.

La LOLF et le pilotage du système éducatif en académie

Laura ORTUSI,

sous-directrice de l'orientation, de l'adaptation scolaire et des actions éducatives, direction générale de l'Enseignement scolaire, ministère de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche

A vrai dire la LOLF n'est pas une nouveauté et il me semble curieux, six ans après sa promulgation le 1^{er} août 2001, d'en rappeler le cadre et les principes qui ont fait l'objet de nombreux exposés ces dernières années. Qui plus est, nous la mettons en œuvre au sein de l'Education Nationale, d'abord à titre expérimental, depuis 2004 dans deux académies, et dans son ensemble, comme pour les autres ministères, depuis janvier 2006. Pourtant, nous nous interrogeons encore sur ce qui relève intrinsèquement de la LOLF et sur ce qui relève de nos choix concernant nos modes de gestion et de pilotage. Voici donc quelques brefs rappels qui ne sont peut-être pas inutiles.

Sur les principes de la LOLF et leur mise en œuvre au sein du ministère de l'Education nationale, il est bon de rappeler que ce texte a fait l'objet d'un très large consensus, qu'il a été voté à la quasi unanimité de l'Assemblée nationale et du Sénat.

A cela, il y avait trois raisons majeures. Premièrement, il permet de redonner au Parlement un rôle fort pour encadrer et contrôler le gouvernement et l'administration, en restaurant le droit d'amendement et, en ce qui nous concerne, il a imposé un nouveau programme « Vie de l'élève ».

Deuxièmement, il vise à réduire l'opacité des débats budgétaires, en abandonnant la distinction entre les services votés qui représentaient 90 % à 95 % et les mesures nouvelles qui conduisaient à un vote en bloc. Il permet dorénavant aux parlementaires d'examiner chaque année les charges au premier euro.

Troisièmement, il lève une trop grande rigidité dans la répartition des crédits qui était liée à la précédente nomenclature budgétaire laquelle était segmentée suivant la nature des dépenses. Il convient de rappeler à cet égard que, bien avant le vote de la LOLF, on avait souhaité au sein du ministère mettre en place une globalisation des crédits (je me souviens de cela à la fin des années 1990) en vue de développer justement la souplesse de gestion dans les académies et l'autonomie des établissements.

La réforme budgétaire répond à deux grandes préoccupations : assurer une plus grande lisibilité et une plus grande transparence dans les politiques publiques. A cet égard, la loi s'adapte aux politiques publiques. Si elle traduit la contrainte budgétaire, elle ne la crée pas. Par sa structure, la LOLF peut créer des emplois budgétaires comme elle peut les supprimer. Ne donnons donc pas à cette réforme un sens qu'elle n'a pas.

Ensuite, la nouvelle architecture budgétaire permet de présenter les crédits par objectif. Chaque politique publique fait l'objet d'une mission. La mission interministérielle « Enseignement scolaire » est ainsi composée de six programmes qui sont les unités de vote du parlement : cinq relèvent de l'Education nationale : premier degré public, second degré public, vie de l'élève, enseignement privé du premier et du second degré, soutien de la politique de l'Education nationale. Le sixième relève du ministère de l'agriculture, c'est « Enseignement technique agricole ».

En 2007, l'ensemble de ces programmes représentait à peu près 60 milliards d'euros et un plafond de plus d'un million d'emplois. Chacun d'eux regroupe des crédits globaux faisant l'objet d'un classement par nature, mais qui n'a qu'une valeur indicative, sauf peut-être en ce qui concerne le titre 2 relatif aux dépenses de personnel : c'est la fongibilité asymétrique. Les crédits de personnels peuvent être réutilisés dans un tout autre but, mais l'opération contraire n'est pas possible. En outre, ces crédits de rémunération sont soumis à un double plafond en masse salariale dans le cadre de chaque programme et en emploi par ministère. A l'éducation nationale, ces crédits représentent plus de 90 % du budget ce qui veut dire que la souplesse que permet la fongibilité asymétrique peut être utilisée sans qu'elle constitue un risque majeur de suppression d'emplois qui, lorsqu'ils interviennent, ont bien d'autres causes.

D'ailleurs, l'analyse de l'exécution, pour 2006, montre que les académies ont commencé à intégrer les nouvelles règles de gestion sans verser dans l'excès puisque le ministère a autorisé pour plus de 9 millions d'euros de fongibilité asymétrique au titre des efforts de gestion accomplis par certaines académies. A titre de comparaison, les dépenses pour les dispositifs d'éducation artistique et culturelle, sur notre budget, ont représenté en 2005-2006 environ 15 millions d'euros dont la moitié seulement a été affecté aux crédits pédagogiques. Les crédits sont enfin déclinés en actions qui permettent une présentation et un suivi budgétaires plus fin, mais ne sont pas strictement rattachées à un objectif.

Compte tenu du volume du budget de l'Education nationale, la nécessité de ne pas trop fractionner la présentation par action a conduit à retenir, pour le premier degré, 7 actions et, pour le second degré, 14, ce qui est déjà beaucoup par rapport à d'autres missions. Si l'éducation artistique et culturelle ne figure pas en tant que telle, elle n'est pas absente des documents budgétaires, au travers notamment de la justification des éléments de la dépense au premier euro. Ainsi, elle figure dans l'action 14 du programme du second degré, mais aussi dans l'enseignement du second degré. Dans le programme du programme second degré, elle figure au titre de la subvention globalisée aux EPLE pour l'ensemble des crédits pédagogiques. Enfin, on peut dire que la LOLF n'est pas une simple affaire de nouvelle nomenclature budgétaire. Elle permet, en effet, un nouveau mode de management des politiques publiques en substituant une logique de résultats à une logique de moyens.

La loi confie aux responsables de programme la tâche de mettre en œuvre les objectifs fixés dans les plans annuels de performance (PAP). Elle vise très clairement à la recherche de performance qui s'apprécie aux travers d'indicateurs associés aux objectifs. Dans l'idéal, la loi permet de mettre en regard, pour une mission, les finalités traduites en objectifs poursuivis, les moyens qui lui sont consacrés et les indicateurs qui traduisent l'accomplissement des ces finalités au travers de trois dimensions de la performance : l'efficacité socio-économique, la qualité de service à l'utilisateur et l'efficacité de la gestion.

Là encore des choix ont dû être réalisés afin de pouvoir disposer d'un nombre limité et raisonnable d'objectifs et d'indicateurs associés au plan national pour garder tout leur sens. Par exemple, pour le premier degré PLF 2007, on note 4 objectifs et 18 indicateurs retenus et, pour le second degré, 7 objectifs et 38 indicateurs. On peut d'ailleurs considérer qu'ils sont déjà bien nombreux et pourraient être centrés sur des priorités. Mais, ils ne peuvent aussi être suffisants pour constituer la totalité de la base du pilotage d'une politique économique.

Les responsabilités et le pilotage du système éducatif ne se résument donc pas à la mise en œuvre des objectifs et à l'examen des indicateurs du PLF qui lui sont associés et qui sont certainement perfectibles. Ils seront sans aucun doute appelés à évoluer avec la mise en œuvre de la loi pour l'avenir de l'école et la mise en place du socle commun de connaissances et de compétences. Mais, en réalité, c'est une chaîne de responsabilités qui se met en place selon la même logique de

performance et avec une architecture identique aux différents niveaux. Les recteurs se voient ainsi confier la responsabilité des budgets opérationnels découlant de chaque programme, à l'exception du programme « Enseignement privé du premier et second degré ».

La construction des BOP académiques, qui déclinent territorialement les programmes est un changement important dans la gestion du système éducatif. Pour la première fois, en 2006, les recteurs ont dû assumer des responsabilités nouvelles en matière de gestion budgétaire, principalement sur la masse salariale, en dehors d'ailleurs de la traditionnelle gestion en tuyau d'orgue qui était imposée par la gestion de crédits fléchés. La déclinaison territoriale des programmes se construit au travers d'un dialogue de gestion.

Je vais m'y arrêter quelques instants. La détermination des moyens académiques fait intervenir différents critères, mais ils ne sont pas toujours suffisamment explicités dans le dialogue de gestion. Ils constituent cependant une possibilité pour le recteur d'argumenter auprès de l'administration centrale ou des responsables de programme. A cet égard, si l'autonomie des services académiques n'est pas née avec la LOLF, car la déconcentration au ministère de l'Education nationale est acquise de longue date, elle donne des responsabilités étendues aux recteurs sur la mise en œuvre des objectifs et la gestion des moyens.

Cette autonomie se traduit certes par une souplesse de gestion locale mais aussi, parallèlement, par un contrôle et des justifications *a posteriori* qui là aussi vont se traduire par un dialogue avec l'administration centrale en la personne des responsables de programme, dans le cadre d'un dialogue de performance portant sur les résultats. Cette démarche va introduire une responsabilisation à tous les niveaux, y compris au niveau de l'école et de l'établissement, puisque la performance s'y réalise pour l'essentiel. Cependant, il convient de noter, on est quand même à la deuxième année d'application, une insuffisante articulation entre le dialogue de gestion et le dialogue de performance, cela a été souligné dans différents rapports. C'est sans doute affaire d'appropriation progressive des démarches.

Pour les EPLE, la responsabilisation se pose en termes budgétaires et d'utilisation des moyens, notamment par la globalisation des crédits pédagogiques, même si le contenu et la présentation de la loi de finances n'y a pas d'application directe. Ceci dit, cette souplesse est aussi partiellement entravée par la séparation entre programme du second degré et programme vie de l'élève. La question se pose différemment pour le premier degré, mais peut être appelée à évoluer avec l'expérimentation des établissements publics.

Ceci était le cadre général. Voyons maintenant l'impact sur le pilotage territorial. Nous avons vu que la LOLF n'était pas une simple affaire de nouvelle nomenclature budgétaire. Elle constitue un nouveau mode de management des politiques publiques qui mettent au cœur du processus budgétaire le pilotage par les résultats.

Ce changement complet de logique a conduit l'éducation nationale à revoir l'organisation de son administration centrale à l'occasion d'une remobilisation intervenue à la fin du printemps dernier, mais de revoir également la nouvelle organisation académique. En tout cas, elle a conduit à modifier certains modes traditionnels de fonctionnement. Dans cette démarche nouvelle, les responsables de BOP académiques doivent définir bien sûr des objectifs, en accord avec les orientations ministérielles, mais qui soient adaptés aux réalités locales. La définition d'objectifs intermédiaires, ainsi que d'objectifs opérationnels en termes d'activité, est possible et nécessaire. Par ailleurs, la démarche de projet constitue pour eux un outil de la stratégie. L'adaptation de projets aux réalités locales amène, comme l'a souligné l'inspection générale, les recteurs à définir les objectifs propres à leur académie qui viennent en complément de ceux arrêtés au plan national. Les académies dotées d'un projet ont été amenées à les mettre en cohérence avec les plans d'action

annuels. Ceux-ci mettent en relation les objectifs et les indicateurs nationaux ainsi que les objectifs et les indicateurs académiques et constituent des sortes de tableaux de bord communs.

En ce qui concerne les compétences partagées avec les collectivités territoriales, elles doivent aussi se doter d'instances qui soient à même de fixer des objectifs annuels ou pluriannuels, des cadres d'action et des modalités d'évaluation. Enfin, les responsables académiques doivent repérer les leviers qui permettent d'agir au service de la réussite des élèves. Ce sont notamment les projets d'école et d'établissement ainsi que les actions conduites sur et hors temps scolaire, dans le cadre de projets territoriaux.

Le projet d'établissement est l'expression de l'autonomie de l'établissement. Leur chantier a été réouvert dans le cadre du nouveau contexte de la loi d'orientation pour l'avenir de l'école qui prévoit la passation d'un contrat d'objectifs entre le recteur et chaque établissement. Tout cela est encore à articuler. La démarche de projet se développe dans les établissements, souvent sur une lancée antérieure à la LOLF. Leur relation avec les BOP et les plans d'action académiques reste encore à assurer. Sur le pilotage académique, pour ne pas développer les caractères trop généraux, il peut être bon d'apporter une illustration en matière de pilotage et de dimension pédagogique, concernant l'éducation artistique et culturelle. On l'a constaté, la globalisation des crédits ne permet plus à la centrale de flécher un certain type d'actions et aux académies de le répercuter. La crainte a été émise et s'est parfois réalisée, mais souvent de façon transitoire, d'arbitrage défavorables à l'éducation artistique et culturelle au niveau d'un établissement, mais on n'a pas constaté de fléchissement massif, en tous cas en 2005-2006, année pour laquelle nous disposons de chiffres au niveau de l'ensemble des dispositifs. Cependant, là, on évalue a posteriori : les rapports de performance, qui seront établis, devront permettre de connaître les actions conduites, mais nous continuerons, pour un certain temps encore, les enquêtes ainsi que le dialogue de gestion et de performance, surtout lorsqu'ils seront rapprochés. Ils devront permettre de rendre compte *a posteriori* des résultats obtenus.

Mais, on peut dire quand même que, si nous n'avons pas d'objectifs et d'indicateurs inscrits dans la LOLF, au niveau national, en matière d'éducation artistique et culturelle, les orientations et les objectifs n'augmentent pas. Les orientations tout d'abord : l'impulsion nationale a été donnée par la circulaire interministérielle de 2005 par laquelle le ministère de l'Education, en concertation avec le ministère de la Culture, demande aux recteurs et aux DRAC de mettre en œuvre une politique territoriale d'éducation artistique concertée avec tous les acteurs. Il adresse une demande aux équipes éducatives d'inscrire une politique éducative et culturelle dans tous les projets de l'école.

La déclinaison au niveau des objectifs

L'un des objectifs fixés par le plan est d'augmenter le nombre d'élèves concernés aux différents degrés d'enseignement et d'assurer une éducation artistique et culturelle de qualité pour tous. Ces objectifs sont rappelés par la circulaire de rentrée pour 2007. Elle confirme l'objectif prioritaire d'assurer l'égalité des chances dans l'accès à la culture et aux arts. Elle réaffirme que l'égalité des chances culturelle passe par la mise en place d'une éducation artistique et culturelle pour tous les élèves. Celle-ci s'appuie sur les enseignements artistiques qui s'enrichissent d'actions, de projets d'actions et de projets menés le plus souvent en partenariat avec des acteurs, des partenaires, des collectivités territoriales, des structures culturelles et des associations complémentaires d'enseignement public. Un autre objectif affirmé est de rechercher une plus grande cohérence en terme d'accès des élèves à la culture ainsi qu'une meilleure équité dans la répartition de cette offre, notamment en faveur des publics défavorisés.

Il reste des objectifs complémentaires à étudier et à formuler : assurer la diversité dans le domaine des champs artistiques, la diversité des entrées disciplinaires, la diversité des acteurs qui

interviennent, assurer enfin l'inscription dans le temps des actions. Ces difficultés avaient été constatées avec les dispositifs. Ces objectifs nécessitent aujourd'hui de dépasser les cadres des seuls dispositifs qui ont eu un intérêt important, qui continuent à en avoir, mais qui ont marqué une insuffisance quant aux publics concernés.

Les leviers sont pour une part identifiés. Ce sont ceux du pilotage territorial pour proposer une offre plus cohérente, notamment la mise en place d'une instance de pilotage, à savoir le comité de pilotage institué par la circulaire 2005 et dont l'installation est désormais indispensable dans toutes les académies. Celui-ci est destiné à dresser un état des lieux de l'offre, à établir un bilan des initiatives prises en matière de développement conjoint par les services déconcentrés des collectivités. L'objectif est aussi d'assurer un suivi renforcé des équipes engagées dans l'action. C'est également ouvrir l'école sur son environnement extérieur.

Les perspectives aujourd'hui

On le voit, le chantier est d'envergure et ne va pas sans difficultés. L'administration centrale en est consciente. D'ailleurs, elle organise l'aide aux académies, aux départements, aux corps d'inspection et aux écoles. Ce séminaire en est un exemple. Sur le plan stratégique, les axes définis par l'administration centrale et les programmes du second degré sont d'abord orientés vers le socle commun de compétences et de connaissances.

L'éducation artistique et culturelle est inscrite dans ce socle. Elle fait partie des axes stratégiques. Il faudra en tirer toutes les conséquences, notamment en termes d'indicateurs et d'évaluation. Autre aide qui est apportée : un Bulletin Officiel est en préparation. Il regroupera plusieurs circulaires précisant les attendus et les procédures possibles (certains d'ailleurs sont déjà connus : vous en avez vu un sur les projets d'école, les établissements).

L'éducation artistique et culturelle qui s'inscrit dans ces axes stratégiques doit s'articuler dans le cadre du projet d'école et d'établissement. Elle doit s'articuler aussi avec les objectifs nationaux et les priorités définies au niveau académique. Mais, pour cela, les échanges réguliers entre les structures scolaires des services déconcentrés permettent de trouver la meilleure adéquation possible entre la dimension artistique et culturelle du projet et les besoins repérés au niveau du territoire. En dehors de ces axes stratégiques qui vont structurer l'aide que l'on va apporter, sur le plan opérationnel, il y a des actions qui sont prévues, notamment de renforcement du dialogue à différents niveaux. entre les écoles et les établissements des services déconcentrés, entre les services déconcentrés et les services centraux (on le voit dans le cadre du dialogue de gestion et du dialogue stratégique mais dans d'autres cadres aussi), entre les différents niveaux de service et les partenaires.

Concernant le dialogue entre les académies et l'administration centrale, un travail est en cours qui vise à inscrire des axes d'analyse transversale de projet et à préparer un rapport annuel de performance. Une deuxième piste est de développer plus directement avec les acteurs, dans une forme qui reste à déterminer (forum, groupe de travail...), un dialogue entre les acteurs académiques et la centrale. Il pourrait concerner la mise en réseau des pratiques, la réponse aux interrogations des opérateurs en académies à différents niveaux, l'accompagnement des équipes, et, enfin, un travail de réflexion sur la construction d'outils d'évaluation communs qui sont nécessaires dans le cadre de la LOLF, tant localement qu'en centrale. L'objectif est d'aboutir, sur la base d'une grille d'analyse, à un travail d'évaluation à partir d'outils partagés.

Sur l'autre inquiétude qui concerne la globalisation des crédits, je crois qu'il ne faut pas trop surestimer le poids de crédits pédagogiques. Les établissements disposent de bien d'autres moyens d'intervention, notamment des moyens humains. Par ailleurs, ces outils pédagogiques, on l'a vu,

sont essentiels. Dans la dépense pour l'éducation artistique et culturelle, ils sont sans aucun rapport avec le poids des crédits pédagogiques qui s'élèvent à quelques millions d'euros. Il ne faut pas surestimer les effets de cette globalisation des crédits pédagogiques parce que c'est une question de maintien d'une situation qui, en fait, n'est pas une situation idéale. L'éducation artistique et culturelle doit se développer, elle ne doit pas se replier sur ce qui est en œuvre. Donc ne surestimez pas ce poids de la globalisation qui, au fur et à mesure de la maîtrise des mécanismes de la LOLF, va être beaucoup moins perceptible. Il ne faut pas non plus sous-estimer la capacité des académies à dégager des marges de manœuvre dès lors qu'elles se seront appropriées toutes les possibilités que leur donne la LOLF. La situation n'est pas encore idéale, mais elle vous donnera bientôt de nouvelles possibilités d'intervention. Enfin, il ne faut négliger ni la capacité des recteurs à prendre en compte ces objectifs et à les faire partager au niveau des établissements ni la volonté de nos partenaires de contribuer au développement de l'éducation artistique et culturelle.

En dernier lieu, il ne faut pas sous-estimer votre propre capacité de mobilisation pour poursuivre et développer votre action. Je crois d'ailleurs que vous êtes invités à démultiplier ces actions ensuite sur le terrain sous forme de séminaires.

La LOLF au ministère de la Culture et de la Communication

Jean-François CHAINTREAU,
délégué adjoint, délégation au Développement et aux affaires internationales, ministère de la Culture et de la communication

Je vais essayer de clarifier les idées sur la structure de la LOLF au sein du ministère de la Culture parce que nous sommes dans une phase de transition. D'ailleurs, je partage l'avis de Madame Ortusi : la LOLF, c'est aussi ce qu'on en fait. Alors je vais vous expliquer ce qu'on a essayé d'en faire car ce n'est pas très facile à mettre en place.

Mon propos est organisé en deux points. Je voudrais tout d'abord vous donner des éléments généraux de formation sur la structure de la LOLF et vous expliquer comment elle permet une meilleure inscription de la généralisation de l'éducation artistique et culturelle dans une perspective d'éducation partagée au niveau des territoires, c'est ce qu'on a essayé de faire au moment où on a fait les principaux choix au niveau ministère de la culture. Ensuite, j'essaierai de tracer quelques pistes d'évolution dans le cadre qui est le nôtre aujourd'hui.

Je vais donc vous expliquer la façon dont nous nous sommes organisés. Cette organisation générale mérite d'être commentée parce qu'elle correspond à un choix politique précis qui n'est pas indifférent à notre sujet. Pour commencer, la mission « Culture » est une mission ministérielle, c'est-à-dire qu'elle est pilotée par le ministre. Ce n'est pas une mission interministérielle, elle a sa pleine autonomie et regroupe, suivant la terminologie, trois programmes, au sens LOLF, dont la composition a été dosée de façon très explicite : un programme patrimoine, un programme création, un programme transversal. Pour la commodité, je dirai programme 1, programme 2, programme 3. Ce sont des chiffres qui ne vous diront rien, mais, pour nous, le programme 1, c'est le patrimoine, le programme 2, c'est la création, et le programme 3, c'est le programme transversal.

Le programme « Patrimoine » regroupe les champs d'action patrimoniaux : les musées, les archives et le patrimoine. Il y a une correspondance logique entre la direction et sa fonctionnalité. Par contre, quand on arrive dans les domaines de l'architecture, du livre et du cinéma, les crédits, qui sont inscrits dans ces programmes, correspondent à la partie patrimoniale de ces trois directions. Il y a alors une distinction, à l'intérieur de ce programme, par fonctionnalité. Cela a une conséquence importante. Pour la première fois, la notion de patrimoine, ce à quoi on l'assimile généralement c'est-à-dire le cadre bâti monumental faisant l'objet plus ou moins de protection spécifique au titre de monument historique classé ou inscrit, est entendue. A cette première acception s'ajoute l'architecture, en ce qui concerne les éléments liés aux éléments patrimoniaux de l'architecture. Dans cette conception, le patrimoine n'est ni enfermé ni identifié à un passé monumental prestigieux. Il s'ouvre à une dimension d'accompagnement de l'organisation des villes, c'est l'urbanisme, et des territoires ruraux par la sauvegarde des paysages ainsi que par la politique des jardins. De la même façon, le champ ouvert par ce programme s'étend à l'ensemble des formes matérielles et immatérielles du passé. Il englobe l'archéologie, l'ethnologie, les services de l'inventaire. Les principes directeurs sont donc restés en centrale, les services directeurs, quant à eux, ont été décentralisés en région, je parle bien de décentralisation et non pas de déconcentration.

Font partie de ce programme, c'est quand même une révolution, les champs couverts par la direction des Musées de France et la direction des Archives de France qui sont les plus anciennes

directions centrales de l'Etat. La direction des Musées de France a été créée par Napoléon Ier, elle est maintenant à l'intérieur d'un programme piloté par un autre directeur de ministère, c'est une petite révolution. J'insiste sur cette description du champ couvert par le champ « patrimoine », car ce n'est pas indifférent à notre sujet. Le champ du patrimoine concerne, au premier chef, l'éducation artistique et culturelle et les intervenants côté culture sont des professionnels de la culture : conservateurs, animateurs du patrimoine, guides conférenciers, attachés de conservation, personnels et services éducatifs bénéficiant le plus souvent du concours décisif d'enseignants en décharge. C'est le cas des archives qui sont animées quasi exclusivement par des personnels de l'éducation nationale.

L'ensemble de ce champ de médiation est regroupé sous un vocable provisoire « Médiateur du patrimoine » qu'il va convenir de mieux organiser à l'avenir. Il s'agit de décrire les référentiels de formation et de compétence de ces différents métiers de telle façon qu'on les inscrive au registre national de certification professionnelle, qu'on valide mieux leur formation et qu'on leur applique un système de VAE susceptible d'avoir une meilleure visibilité à partir du moment où on veut les faire travailler sur le terrain. Je pense que nous avons là une marge de manœuvre considérable à condition de développer cette fonction de médiation. Cela correspond à la part culturelle de la notion d'éducation artistique et culturelle. On cherche à la développer parce qu'elle fait référence à la notion de repère commun, au sens défini par le socle. Elle possède une marge de manœuvre, comme l'avait précisé la circulaire, qui reste valable et elle n'a fait l'objet d'aucune critique à ma connaissance, notamment sur le programme qui s'appelle « Adopter son patrimoine ».

A côté de ce programme « Patrimoine », nous avons un programme « Création ». Il s'agit là de favoriser la création des œuvres d'art et de l'esprit et de développer les pratiques artistiques. A cet égard, l'intervention publique vise à assurer la diversité et le renouvellement de la création ainsi que sa diffusion auprès des couches les plus larges : il y a un enjeu de démocratie. La création comprend des domaines très variés au ministère de la Culture et de la communication. Elle concerne la direction de la musique, de la danse, du théâtre et du spectacle (DMDTS), la délégation aux arts plastiques, la direction du livre et la direction de l'architecture ainsi que les directions patrimoniales dans la mesure où elles participent parfois à la création. C'est aussi le programme qui regroupe les domaines proprement dits de l'éducation artistique. Les intervenants sont ici les artistes qui interviennent dans les domaines que je viens de citer. C'est dans ces domaines, que la circulaire de 2005 qui reste le texte fondateur des rapports entre les deux ministères concernant l'éducation artistique et culturelle, trouvera son application pour les structures de création qui devront consacrer une part des crédits à l'action éducative. C'est une nouvelle révolution qui n'a rien à voir avec la LOLF, mais qui va s'inscrire progressivement dans son cadre.

Le programme transversal, avec son aspect interministériel et international, s'appelle « Transmission des savoirs et démocratisation culturelle ». Il se décline en six actions qu'il est important de connaître puisque c'est là que nous allons essayer de chercher à identifier l'action « éducation artistique et culturelle ».

L'action 1 concerne les enseignements supérieurs culture : son montant est d'environ 300 millions d'euros.

L'action 2 « éducation artistique et culturelle » possède, c'est une particularité, une grille d'imputation fine au niveau de la remontée des informations budgétaires. Celle-ci permet de distinguer entre les actions qui sont menées sur le terrain. Il ne s'agit plus de l'imposer à l'avance, ce n'est plus une logique budgétaire en tuyau d'orgue, c'est une logique de remontée de l'information *a posteriori* qui s'appelle du contrôle de gestion. Ceci est important dans ce domaine, puisque cette ligne budgétaire fait l'objet, depuis la loi de 1988, d'un rapport au Parlement qui distingue, chaque année, les efforts consacrés par les deux ministères à son application. Pour la

culture, ce rapport est mis en ligne sur Internet. Vous pouvez le consulter et voir, région par région, le détail des dépenses des DRAC en matière d'éducation artistique et culturelle, menée en relation avec l'éducation nationale et avec les acteurs territoriaux. Son montant est de l'ordre de 30 millions d'euros.

L'action 3 concerne les enseignements spécialisés au ministère de la Culture. Ce sont les écoles de musique ou les conservatoires régionaux de théâtre, de musique ou de danse qui font l'objet d'une décentralisation auprès des collectivités locales, depuis 2004. Ce sont des schémas départementaux mis en place de façon à mieux restructurer les enseignements spécialisés.

L'action 4 est moins dans notre sujet. Elle concerne les « actions de démocratisation culturelle » en relation avec les ministères concernés, les publics spécifiques. Le montant d'action d'autorisation en région est de 39 millions d'euros.

L'action 5 porte sur l'action de politique territoriale. Il existe un principe dans la LOLF : les actions secondaires se rattachent aux actions principales. Par exemple, si, d'une part, vous avez une convention de développement qui concerne l'aménagement du territoire et, d'autre part, un volet qui concerne l'éducation artistique et culturelle, il sera quand même imputé sur l'action 5. C'est provisoire, nous tentons d'avoir un indicateur permettant de mesurer l'effet induit sur l'éducation artistique et culturelle, même si le crédit est imputé sur l'action 3.5.

L'action 6 concerne l'action internationale.

L'action 7 porte sur les fonctions de soutien : les crédits sont là. Ils correspondent à la logistique et aux crédits de personnel du ministère. C'est un budget de 370 millions d'euros qui inclut le fonctionnement du ministère.

A présent, je voudrais parler de l'organisation de ces crédits. Tout ce que vous vivez au quotidien se situe dans l'action 3.2. à l'intérieur de laquelle, grâce à la grille d'imputation établie par le service correspondant, nous avons une description précise qui permet de repérer s'il y a LOLF ou pas LOLF et quels sont les éléments concrets, région par région, qui structurent l'éducation artistique et culturelle. Le critère absolu, qui définit l'éducation artistique et culturelle, est un critère qui correspond à des dispositifs possédant une certaine densité pédagogique et correspondant à un véritable projet préparé et géré en commun. Il comporte un certain nombre d'heures d'interventions de professionnels de la culture ou d'artistes dont les dénominations sont bien connues. C'est tout ce qui touche aux enseignements artistiques sous la forme d'enseignements de spécialité ou d'option, aux ateliers, aux classes à PAC. Ces dernières sont intéressantes dans la mesure où on a toujours considéré qu'elles constituaient le plancher de l'action au-dessous duquel on ne descendrait pas, sans changer la dénomination artistique et culturelle. Autrement dit, ce qui ne correspond pas aux 14 ou 15 heures d'intervention de classe à PAC est classé dans une rubrique « sensibilisation » et ne fait donc pas partie du suivi des indicateurs au niveau de l'action 3.2.

C'est un point fondamental. La question est alors : « Est-ce que les autres actions de ce programme concernent aussi l'éducation artistique et culturelle ? » La réponse est oui parce que, quand je me consacre à la logique de l'action 1, pour mémoire il s'agit de « l'enseignement supérieur culture », je dois voir le développement d'une mission éducative des écoles et des établissements scolaires puisque ils sont aussi des établissements publics subventionnés par le ministère de la Culture. Je rappelle que certaines écoles d'art et d'architecture possèdent déjà des modules qui permettent de préparer leurs étudiants à une action de médiation ou à une action artistique en direction de publics scolaires, mais pas uniquement. Donc, une partie de l'action 1 contribue à la logique de l'éducation artistique et culturelle, mais la prudence fait que, pour l'instant, nous ne le comptabilisons pas dans les rapports que nous donnons au Parlement. Sur ce point, la position du ministère de la Culture n'a

pas varié depuis des années : il n'est pas question d'inciter ces écoles à préparer des intervenants réguliers. Notre position reste la même : il s'agit d'artistes en situation artistique, travaillant sur un projet pédagogique sous contrôle de l'enseignant, avec une intervention horaire qui est soit le modèle classe de 15 heures, soit le modèle atelier de 30 heures. Il s'agit de projet spécifique et pas d'intervenants permanents sur le modèle de ceux qui ont pu exister auparavant, en particulier dans le domaine de la musique.

L'action 3 est dans une phase de décentralisation. Elle tient compte de l'implication croissante des écoles spécialisées dans une logique d'offre éducative territoriale qui fait du département le coordinateur sur son territoire. Pour s'assurer d'une meilleure adéquation de ces écoles à leur but d'éducation artistique et culturelle, sans pour autant avoir la prétention de le comptabiliser, nous avons mis en place les schémas départementaux prévus dans la loi de 2004. Pour mettre à jour ce nouveau texte par rapport à la circulaire de 2001, une nouvelle version de cette circulaire sera préparée qui devra tenir compte de ces changements juridiques.

L'action 5, sur les politiques territoriales, regroupe un certain nombre de projets contractualisés (c'est évidemment une des orientations que l'on souhaite donner aux travaux des DRAC) qui comportent un volet d'éducation artistique et culturelle, mais pas uniquement. Si c'était le cas, ils deviendraient des « CLEA » comprenant des actions qui, si elles sont de la qualité attendue d'une action artistique et culturelle, basculeraient sur l'imputation 3.2. Je rappelle qu'il y a aussi une fongibilité pour les DRAC. Une consigne a été donnée : si une action de ce type est majoritairement ciblée avec une collectivité territoriale, toujours en respectant ce critère de qualité que j'évoquais tout à l'heure, elle basculerait effectivement en 3.2.

Comme vous le voyez, ce programme 3, intitulé « Transmission des savoirs et démocratisation de la culture » réside dans un choix politique, à savoir renforcer les actions consacrées à la demande culturelle. L'ensemble des actions de ce programme, c'est la demande culturelle, à côté des deux autres programmes « Patrimoine » et « Création » vise au développement de l'offre. Je rappelle que la politique de l'offre a été la base historique de la politique du ministère de la Culture. Ce partage, à l'occasion de la LOLF, a été le résultat d'un choix politique très spécifique effectué par le ministre de l'époque, Jean-Jacques Aillagon et son directeur de cabinet Guillaume Cerruti. Ils ont installé ce programme 3 comme une voie moyenne, c'est-à-dire que les crédits ont été individualisés, en particulier ceux de l'éducation artistique et culturelle, mais on a pris grand soin de ne pas décharger les autres programmes de toute perspective éducative, car la tentation des responsables des autres programmes aurait été de se débarrasser de la logique éducative puisqu'elle était confiée au programme 3. Je crois que cela a été un choix très sage.

Le fait qu'une partie des actions, en particulier tout ce qui concerne les services éducatifs, soit désormais sur le programme 1 quand il s'agit de services éducatifs patrimoniaux ou sur le programme 2 quand il s'agit de services éducatifs de création, a conduit le ministre actuel à réaffirmer, dans la circulaire 2005, un point important à savoir que toute structure subventionnée par le ministère doit posséder une action éducative. Ceci concerne les structures du programme 1 qui ont développé ces services éducatifs souvent en liaison avec les personnels de l'éducation nationale.

Le programme 2 reste à construire dans la mesure où les structures concernées sont ouvertes à la coopération, mais la plupart du temps elles se réfèrent à des financements qui viennent du programme 3. C'est là où nous allons avoir une marge de manœuvre importante à l'avenir. En effet, le travail de ces services éducatifs accompagnés d'une politique d'emploi aidé sur le modèle des emplois jeunes, s'est arrêté quelques mois avant d'être remplacé par un nouveau dispositif d'accompagnement dans l'emploi qui a donné des résultats moins bons que les emplois jeunes. C'est un sujet d'actualité puisqu'il s'agit de savoir, dans les mois à venir, comment ces systèmes

vont perdurer. Je reste confiant car, pour travailler avec la DGEFP quotidiennement, je constate que, depuis quarante ans qu'il existe de l'emploi aidé en France, celui-ci possède une vertu de professionnalisation des jeunes diplômés, en particulier de ceux sortant des formations culture ou de l'enseignement supérieur qui visent soit la gestion, soit la médiation dans les institutions culturelles. Si on ne les aide pas à se professionnaliser sur un an ou deux ans, c'est le cas actuel, ou sur les cinq ans des emplois jeunes, ils éprouveront une très grande difficulté à obtenir un emploi. Je rappelle que, sur les 400 000 emplois jeunes en France, on a eu 10 %, c'est-à-dire 40 000 emplois dans la culture dont 80 % ont trouvé un emploi définitif dans le secteur culturel ce qui n'est pas mal. On contribue au développement des services éducatifs. Les formations étaient essentiellement fondées sur des fonctions de médiation et les jeunes n'ont pas forcément été recrutés dans le service où ils ont effectué leur stage. C'était la prime à la mobilité. Certains ont passé des concours. Certains ont changé de structure. De façon générale, ils ont retrouvé un travail. Cela ne fait pas forcément l'affaire des structures qui les ont employés car, à partir du moment où la personne a trouvé un autre employeur, on ne le remplace pas forcément. Mais, nous avons là une marge de manœuvre.

En ce qui concerne les indicateurs, il faut qu'à un moment ou un autre, on travaille entre les deux ministères, et avec les collectivités locales, pour leur donner une certaine cohésion et qu'on puisse en quelque sorte consolider les travaux que nous menons. Ils vont donc servir, à terme, de base à la négociation budgétaire. Ils vont obliger les structures culturelles, sous contrat de performance, ainsi que les établissements publics, sous contrat de performance, à s'adapter à la volonté des directeurs de programme. Même si nous sommes dans une phase intermédiaire, nous pouvons aussi avoir nos difficultés avec un secteur culturel dont les contraintes touchent davantage l'action éducative.

En ce qui concerne les crédits, la quasi-totalité d'entre eux sont déconcentrés, il ne reste presque plus rien en centrale. Au niveau des DRAC, elles ont dû s'adapter non seulement à l'application de la LOLF au ministère de la Culture, mais aussi à l'application de la LOLF chez leurs partenaires de l'éducation nationale et ce, dans des structurations qui n'ont pas été identiques d'une région à l'autre. Tout cela a compliqué l'opération. Il y a là une période d'adaptation difficile dont nous ne sommes pas sortis et qui devra faire l'objet d'une réflexion.

J'en arrive aux indicateurs. Je voudrais vous faire part de quelques réflexions sous la forme de quatre questionnements. Le premier concerne les indicateurs, le second la multiplicité croissante des acteurs sur le terrain, le troisième la superposition des territoires, le quatrième les modes de coopération nouveaux dans la logique de la LOLF.

Dans le programme 224, nous avons deux indicateurs spécifiques sur les actions. Le premier cherche à mesurer la part d'enfants touchés par les actions et concerne, pour l'instant, le second degré. Dans les documents, nous avons repéré, à l'aide des DRAC notamment, de l'action 3.2 : 10% des enfants et des jeunes d'âge scolaires ont bénéficié des actions d'éducation artistique et culturelle. L'objectif fixé par le PAP (programme annuel de performance) a atteint un chiffre plus élevé.

Je vous ai parlé du périmètre des actions. Cet indicateur est fondé sur la seule prise en compte du nombre d'enfants dont certains bénéficient d'actions fortes et suivies dans le temps. D'autres, plus nombreux, bénéficient d'actions plus légères. Dans cet indicateur, on a compté tout ce qui concerne les écoles, les collèges ou les lycées. L'interprétation respecte donc le cadre exigeant de l'éducation artistique et culturelle. Elle permet de respecter ce périmètre communément admis des 15 heures de la classe APAC comme plancher. Pour l'instant, la part des crédits affectés pour les autres actions du programme comme le travail de service éducatif n'est pas comptabilisée, sauf s'il y a une subvention particulière. Il y a un piège dans cet indicateur : il pourrait conduire à une logique financière insidieuse, celle d'alléger les contenus c'est-à-dire le nombre d'heures, pour toucher un plus grand nombre d'enfants, puisqu'il y a un objectif qui est d'augmenter le nombre d'enfants. Il

faut que nous travaillions ensemble sur le seul indicateur qui garantit la qualité des interventions. Il serait souhaitable d'obtenir un recensement des heures élèves pour chaque dispositif. C'est là un point essentiel si on veut garder le travail effectué depuis plusieurs années et continuer à distinguer ce qui relève de l'éducation artistique et culturelle ou de la sensibilisation. Quand on obtiendra cet affinement, on pourra alors mieux renseigner les parlementaires sur le nombre d'enfants touchés, en distinguant les différentes formes nécessaires pour mener cette politique.

Il y a un deuxième indicateur qui cherche à mesurer l'effort accompli vers les territoires prioritaires. On a pris en compte des zonages définis par l'éducation nationale. Nous avons un travail à mener en commun afin que, même si dans la structure LOLF du ministère de l'éducation nationale il n'y a pas d'individualisation ni au niveau du programme ni à celui d'une action, on puisse individualiser au niveau d'une indication, d'une directive, et surtout du retour sur les indicateurs. La LOLF, c'est aussi fait pour cela puisque, au départ, il s'agit d'un budget qui repose sur un projet, donc sur le respect d'un certain nombre d'indications. Ensuite, on juge au niveau du rapport de programme. S'il ne correspond pas à ce qui est inscrit dans le projet, on peut s'expliquer, dans le dialogue de gestion, sur ce qui n'a pas fonctionné. Je ne vois donc pas de difficultés propres à la LOLF même si son application au sein du ministère de la Culture n'a pas été facile. Je pense qu'elle donne, au projet et au suivi de gestion, une plus grande lisibilité que le système précédent qui consistait à déléguer des enveloppes puis à les évaluer sur le terrain avec des rapports. Aujourd'hui, nous avons des éléments plus complets.

La difficulté vient de la multiplication croissante des acteurs parce que les collectivités territoriales, en France, ont pris de l'importance : à présent, c'est 60% des financements culture viennent des collectivités locales et 40% de l'Etat. Ce mouvement n'a fait que s'accroître au cours des dernières années. Nous avons eu des implications croissantes dans des domaines qui n'étaient pas couverts jusqu'ici, par exemple : la prise en compte des patrimoines départementaux avec la création des conservateurs départementaux qui sont une nouveauté ces dix dernières années. Nous avons là une implication qui pose problème parce que, pour l'instant, bien malin qui pourrait distinguer, dans les indicateurs, la part des financements des collectivités locales de celle des financements de l'Etat. Si l'on veut continuer à travailler en délicatesse avec les collectivités territoriales, il faut avoir un moyen d'intégrer dans l'indicateur, à un moment donné, la part de financement qui revient à chacun de telle façon qu'on puisse valoriser les différents apports. Sans cela, nous aurons des surenchères de la part des collectivités locales qui viendront avec des programmes qu'elles proposeront aux établissements publics ou aux écoles avec la force qui est celle de l'élu local, sans que cela corresponde à ce que nous voulons nous en termes de conduite de politique éducative et pédagogique. Quand les choses sont plus claires, on peut mieux les gérer. C'est un moyen intelligent de travailler à la constitution de ces politiques communes sur le plan éducatif et pédagogique, grâce à une offre bien conduite. On devrait avoir un meilleur retour sur le financement de chacun et sur les indicateurs concernés.

Je termine par de la prospective. D'abord, il faut que l'on sorte de cette logique de mise en place des ces indicateurs de telle façon que l'on perçoive mieux l'action de chacun et que l'on rende à chacun la part des crédits qui lui corresponde. Ensuite, il faut que l'on réfléchisse à des modes de coopération nouveaux. On a souvent évoqué le rôle que pouvait jouer un GIP (groupement d'intérêt public). C'est le cas en Alsace où l'ensemble des crédits DRAC, rectorats et régions, était géré par un GIP avec une logique unique de distribution des crédits, la présidence étant assurée alternativement par le recteur et le DRAC. Ce système a très bien fonctionné. Il y avait même des apports de collectivités locales qui entraient en compte dans la logique du GIP. Ce serait intéressant de voir comment la LOLF impacte le GIP.

On a fondé beaucoup d'espoir à un moment donné sur les établissements publics de coopération culturelle. Effectivement, on pourrait rêver de la mise en commun des crédits dans un cadre à définir qui peut être départemental, comme nous invite à le faire la loi de décentralisation sur l'enseignement spécialisé. Je crains que ce ne soit compliqué avec le système mis en place puisqu'il vise à renforcer l'autonomie des établissements. Par contre, on peut s'interroger sur la façon de gérer les contrats d'objectifs ou les contrats de programme des différents EPLE de telle façon qu'on ait bien une même logique. Il nous faudrait une discussion sur le contrat d'objectif, une affectation de moyens puis un retour en suivi de gestion avec un certain nombre d'indicateurs qui nous permettent d'évaluer la façon dont le programme a été suivi par les différents intervenants. A partir du moment où cette mécanique est en place, il y a une possibilité de joindre les crédits culture et les crédits éducation nationale, parce que ce sont les mêmes types de crédits. Il existe une difficulté avec les collectivités locales parce que, de par la loi, elles ne peuvent pas intervenir dans les projets d'école et d'établissement pour le temps scolaire, elles n'interviennent que pour le temps périscolaire. Cela peut être une voie à explorer par la suite car on a besoin, pour la prochaine étape, d'avoir un horizon organisationnel différent qui prenne en compte de façon nouvelle les apports de la LOLF, ceux de la décentralisation, ceux de la déconcentration.

Allocution du Ministre

Renaud DONNEDIEU DE VABRES,
ministre de la Culture et de la communication

Je suis très heureux de clore ce séminaire national consacré aux perspectives de développement de l'éducation artistique et culturelle, désormais inscrite dans le socle commun. Je le rappelle parce qu'il y a eu beaucoup de débats, beaucoup d'étapes pour parvenir à ce résultat et, aujourd'hui, ce qui nous rassemble et nous mobilise, c'est un objectif qui n'est pas facile à atteindre.

Je tiens tout d'abord à vous remercier, car vous avez tous largement contribué, par vos réflexions, vos propositions et vos initiatives à l'avancée de cet ambitieux projet. Cette rencontre est, à mes yeux, une étape majeure pour l'action que nous menons aux côtés des collectivités locales et de l'ensemble du monde des arts et de la culture. Mon collègue Gilles de Robien, dont je tiens à saluer l'engagement dans ce combat, a exprimé avec force, et à plusieurs reprises, le caractère essentiel de ce séminaire qu'il a souhaité mettre en place à l'occasion du lancement du Haut Conseil de l'éducation artistique et culturelle.

Notre engagement en faveur de l'éducation artistique et culturelle est d'abord celui de l'ardente obligation de l'éducation dans son sens le plus large, c'est-à-dire de l'éducation à la citoyenneté, à la liberté et à l'intelligence. Les conjonctures nationales et internationales très particulières où les questions de violence, d'intolérance, d'intégrisme, de menaces pèsent sur l'esprit humaniste, rendent impératives d'assumer la responsabilité d'éduquer et de lier les uns avec les autres.

Vous savez tous qu'avec le goût des œuvres et de la pratique artistique, ce que l'on transmet, c'est le sens des valeurs qui composent la patrie culturelle commune et qui doivent donner à chacun l'ambition d'être à la fois membre de la communauté nationale et citoyen du monde. S'agissant de l'éducation, la sensibilité artistique et les repères culturels dans toutes leurs dimensions font partie du bagage que tous les jeunes français doivent avoir acquis au moment où ils quittent le système scolaire obligatoire. Une véritable démocratisation de la culture passe par le système éducation dans son ensemble. Il s'agit d'une mission qui dépasse de beaucoup l'apprentissage de la culture des œuvres de l'esprit et du travail artistique. Il s'agit surtout d'une valeur politique, au sens noble du terme, c'est-à-dire du respect de l'autre quel qu'il soit, du goût de découvrir l'autre quel qu'il soit. C'est aussi important dans le tumulte d'une cour de collège et de lycée que sur la scène internationale, dans les apprentissages ou les confrontations entre les modes d'expression très différents.

Notre action doit tenir compte de la place prépondérante et grandissante que prennent les offres produites par les industries culturelles dans l'accès aux arts et à la culture. L'éducation artistique et culturelle doit éveiller les regards et les sens critiques face au large éventail de production culturelle offert par le développement de ces industries à l'échelle mondiale. Cette politique doit également intégrer l'éducation au respect des droits d'auteur principalement en matière de production de musique et d'images.

Comme Gilles de Robien l'a rappelé, il est important que la synthèse de vos travaux soit communiquée largement. Permettez-moi d'insister sur quatre points clés pour les mettre en perspective. L'éducation artistique et culturelle renforce naturellement la culture générale commune à tous les élèves, l'aptitude à la synthèse, qui paraissent plus que jamais nécessaires à la formation du futur citoyen en quête de repères républicains et à la formation de l'esprit. Vers un monde de plus en plus orienté vers une économie de la connaissance, elle renforce les talents créatifs et la capacité d'initiative et d'entreprise des futurs citoyens. Parfois, dans l'encombrement du monde, elle doit permettre le discernement et le jugement critique.

Depuis la circulaire du 3 janvier 2005, tout établissement scolaire doit inclure un volet art et culture dans son projet. Celui-ci s'applique au temps scolaire tel qu'il vient d'être défini et au temps périscolaire en liaison avec les collectivités locales qui ont souvent montré l'exemple, avec notamment les contrats éducatif locaux ou encore les plans locaux d'éducation artistique. Les textes futurs d'orientation pourraient reprendre cette formule en lui donnant une consécration réglementaire.

Les actions conduites par nos deux ministères trouvent un autre point de convergence dans le domaine de la langue. Renforcer la maîtrise du français, tout particulièrement chez nos plus jeunes concitoyens, répond à l'exigence de l'égalité des chances dans notre pays. La semaine de la langue française, que nos deux ministères mènent ensemble, se tiendra du 10 au 20 mars 2007. Elle mettra en évidence, à travers le thème des mots migrants, la capacité du français à s'enrichir des autres langues ainsi qu'à les nourrir. Nous devons montrer que nous ne sommes pas en phase de rétrécissement de notre langue mais de mutualisation et d'échanges féconds, que nous pouvons passer d'une terminologie à une autre, d'une culture à une autre, d'une appellation à une autre. Je me réjouis que la forte mobilisation des inspecteurs d'académie ait permis, pour la première fois, d'y associer massivement les classes de France.

Deuxième élément important, qui revient régulièrement dans de nombreux débats et dans toutes les polémiques démocratiques nécessaires, c'est l'engagement budgétaire de l'Etat en faveur de l'éducation artistique et culturelle. En 2007, l'Etat s'engage à nouveau fortement en faveur de l'éducation artistique et culturelle puisque le ministère de la Culture et de la communication, nous sommes très petits à côté du ministère de l'Education nationale mais notre volonté n'est pas proportionnelle aux montants engagés, consacrera à lui seul 40 millions d'euros à cette politique hors personnel des crédits d'actions de soutien à l'éducation artistique et culturelle. Ceux du programme de la mission culture « transmission des savoirs et démocratisation de la culture » seront augmentés de 500 000 euros, en 2007.

La progression sera essentiellement consacrée à conforter des moyens alloués aux structures artistiques et culturelles dimensionnées afin qu'elles puissent mener un projet d'action éducative. Au-delà de ces crédits spécifiques, il convient de prendre en compte les crédits consacrés à l'action éducative et culturelle qui sont déjà inclus dans les subventions versées à des opérateurs dans le cadre des programmes « Patrimoine et création ». Ils concernent les services éducatifs des archives, des musées et des ensembles patrimoniaux, ainsi que ceux des bibliothèques, des médiathèques et des structures relatives aux spectacles vivants et aux arts contemporains. Il faut également prendre en compte les crédits consacrés, sur leur budget de fonctionnement, par les établissements publics et les structures artistiques et culturelles subventionnées par le ministère. Le total des crédits d'intervention hors fonctionnement consacrés à des actions concrètes d'éducation artistique et culturelle peut donc être estimé à 40 millions d'euros, en 2007.

Au-delà de ces réalités budgétaires plutôt stables, et qu'il faut toujours chercher à augmenter, je crois qu'il y a le réflexe de voir les lieux de culture se propager au maximum. Chaque lieu doit être une chance. Un lieu de culture doit s'ouvrir en permanence. Un lieu d'éducation doit s'ouvrir

également en permanence. Alors, il faut toujours des crédits pour faire fonctionner, pour ouvrir au-delà des heures ouvrables, pour mettre en œuvre les dispositifs de surveillance, de sécurité, malheureusement nécessaires aujourd'hui. Cette disposition d'esprit, qui n'est pas facile à mettre en œuvre, est impérative.

J'imagine que certains d'entre vous, lorsque vous voyez un spectacle et que la salle n'est pas pleine, vous vous dites, « mais au fond, pourquoi est-ce qu'on n'a pas réussi ? » Quel système peut-on mettre en place pour faire en sorte que les jeunes des collèges et des lycées puissent figurer parmi le public ? J'étais, l'autre jour, dans ma ville à Tours, au lycée Descartes, en présence du président Abou Diouf. Nous rendions hommage au président Senghor et je voyais l'amphithéâtre de plein air. Lorsque l'on voit des salles qui servent à l'univers scolaire et au travail pédagogique qui est le vôtre, on ne peut pas ne pas penser qu'il faut faire en sorte que ces lieux puissent servir au maximum et s'ouvrir parce qu'il y a beaucoup de quartiers dans nos villes où il n'existe pas de salles de spectacle, pas de lieux d'accueil pour des expositions d'art plastique et où les lieux publics dépendant de l'éducation nationale sont parfois les seuls qui peuvent avoir cette mission d'ouverture.

Dire cela n'est pas pour moi me défaire des impératifs budgétaires ou financiers, c'est vouloir mobiliser les esprits pour faire de chaque lieu une chance. Il y a des expériences magnifiques qui se passent et qui sont de très grandes réussites. Je pense qu'il faut qu'on les prolonge, c'est une idée que j'avais exposée à plusieurs reprises avec Gilles de Robien. On pourrait imaginer une sorte de compagnonnage, de résidence d'artiste dans tous les collèges et les lycées de France. Il faudrait faire en sorte, en laissant librement déterminer les principaux ou les proviseurs sous l'autorité des inspecteurs d'académie et des recteurs, que chaque partenariat puisse exister, que chaque établissement scolaire ait, avec lui, un partenariat avec un groupe de musique, de théâtre, de poésie, d'art de la rue, un partenariat avec un monument historique. A charge pour les établissements qui sont subventionnés par l'Etat dans le domaine culturel et artistique, de penser à s'ouvrir aux réalités et aux publics scolaires pour être le plus accueillant possible. Encore un fois, il y a des expériences particulièrement réussies, où des artistes vont en amont ou en aval à un spectacle, discuter, rencontrer, parler, à l'intérieur de l'univers scolaire. Il faut que cela devienne une chance croisée, réciproque. Cela ne remet d'aucune manière en cause les compétences exercées par celles et ceux dont c'est la charge à l'intérieur de l'univers de l'éducation nationale, mais c'est un croisement des personnes.

Troisième point, la coopération avec les collectivités territoriales. L'implication des collectivités territoriales dans le copilotage de cette politique peut être organisé concrètement. Elles ont consenti un réel effort en faveur de la culture pour toucher des publics de plus en plus large et sensibiliser les plus jeunes dans le cadre scolaire et périscolaire. Nous n'avons pas encore tiré totalement parti de l'effort de maillage culturel du territoire qui a été réalisé depuis trente ans, avec bien sûr des zones blanches, dans lesquelles ce maillage territorial fait défaut. Je pense au réseau de bibliothèques, de centres d'art, des musées, de lieux patrimoniaux et de mémoire, d'écoles de musique, aux équipes théâtrales et à tous les lieux consacrés aux spectacles vivants qui contribuent de façon décisive à cette éducation aux arts et à la culture. Comme l'a souligné Gilles de Robien, nous avons une vraie marge de manœuvre pour consolider et pérenniser une vraie politique éducative dans une démarche contractuelle avec l'ensemble des collectivités territoriales. C'est le rôle des comités régionaux de pilotage qu'il convient de faire vivre et évoluer en prenant en compte les innovations en matière de procédure budgétaire de déconcentration et peut-être de mise en commun des moyens budgétaires.

Je tiens à souligner et à remercier le rôle essentiel des DRAC à cet égard. Les Directions régionales des affaires culturelles sont les partenaires nécessaires pour mener à bien une politique territoriale éducative artistique et culturelle cohérente concertée avec l'ensemble des acteurs, pour généraliser

et mutualiser les bonnes pratiques sur tout le territoire. Je suis heureux de constater que désormais le compagnonnage entre les recteurs et les directeurs régionaux des affaires culturelles devient une réalité vivante et concrète. Là aussi, il existe des endroits de grande réussite et d'autres de totale indifférence ou de totale ignorance avec les subtilités des fonctionnements des différents services de l'Etat. Cet objectif devient partagé, il est essentiel.

Quatrième point, les jumelages. Pour la première fois, par la circulaire 2005, nous avons demandé à toutes les structures subventionnées par le ministère de la Culture et de la communication de mener une action éducative. Il s'agit de jumeler chaque établissement scolaire à une équipe, une structure ou un lieu culturel. Je vous propose d'y réfléchir, de commencer à l'appliquer dans le cadre concret et précis de réseau « Ambition et réussite » voulu et mis en place par Gilles de Robien. Nous avons d'ailleurs signé ensemble, en décembre dernier, dans un des domaines de compétence du ministère de la Culture une convention avec le président de l'Ordre des architectes. Elle permettra à ces derniers d'intervenir aux côtés des enseignants afin de donner à l'élève, futur citoyen, les clés pour mieux comprendre son environnement et son cadre de vie. Les élèves pourront ainsi prendre conscience de leur responsabilité de citoyen par rapport à une œuvre ancienne ou contemporaine, proche ou lointaine, de leur identité personnelle, qu'ils apprendront à connaître, à faire connaître et à protéger.

La proximité implique une familiarité utile pour créer le lien affectif et durable qui concourt à la cohésion sociale. Nous devons mener une réflexion entre nos deux ministères sur la place de l'éducation à la culture dans les cursus éducatifs au-delà des seuls enseignements artistiques traditionnels et de leur intégration au sein du socle fondamental des connaissances. C'est là le rôle du Haut conseil de l'éducation artistique et culturelle que nous avons institué pour effectuer ce travail de longue haleine et qui doit rendre son rapport d'activité le 7 mars prochain. Je teins ici à rendre hommage à son travail remarquable et aux contributions qu'il nous a d'ores et déjà fait parvenir.

La conférence mondiale de l'UNESCO sur l'éducation artistique s'est tenue, en mars 2006, à Lisbonne et les études d'évaluation y ont été particulièrement à l'honneur. Le symposium européen et international qui s'est tenu là récemment au Centre Georges Pompidou sur les recherches universitaires en matière d'évaluation des actions et d'éducation artistique et culturelle viennent pour la première fois de donner une évaluation scientifique internationale de référence de l'impact de la formation artistique sur la réussite des enfants, sur la construction de leur identité et le respect de l'autre. La prochaine conférence est prévue pour 2008 et se tiendra en Corée. Nous veillerons à ce qu'elle soit préparée ensemble et si possible dans un cadre européen puisque c'est aussi l'année de la présidence française de l'Union européenne.

La volonté politique est là, nous pouvons nous en réjouir. Je sais que les conditions sont aujourd'hui réunies pour que votre mobilisation réussisse, parce que jamais les attentes n'ont été aussi fortes, jamais les énergies aussi grandes, sans doute aussi la volonté partagée, par les enseignants, par les élus, par les partenaires de la communauté éducative, aussi par les artistes et les responsables des institutions culturelles. La généralisation de l'éducation artistique et culturelle ne pourra se faire qu'en s'appuyant sur les bonnes pratiques et sur la formalisation de votre expérience considérable, sur vos projets et vos réussites. Alors je mesure parfaitement que c'est pour beaucoup d'entre vous un défi supplémentaire confronté à d'autres responsabilités que le système politique et démocratique vous confie.

Au-delà des savoirs, au-delà de la connaissance, il y a évidemment tout ce qui est la constitution et l'apprentissage du futur citoyen et pour lequel vous êtes sollicités en permanence : l'éducation artistique, l'apprentissage renforcé d'un certain nombre de concepts civiques ou de formes d'ouverture sur beaucoup de vérités. Il faut faire en sorte que cette ouverture, que cette réciprocité

puisse intervenir. Je suis disposé à généraliser les initiatives qui paraissent performantes et réussies. Il y a, sur l'ensemble de notre territoire, de grandes inégalités sur ces questions. Dans les grandes villes, dans un certain nombre de régions, l'accès aux lieux de culture est foisonnant. Même si chacun n'y pénètre pas facilement ou spontanément, l'offre est là.

Il y a aussi des lieux, des zones considérables, dans les périphéries notamment d'un certain nombre de grandes agglomérations où le seul lieu qui soit un pôle rayonnant est celui dépendant de l'éducation nationale. Il est donc essentiel que le maillage territorial et l'égalité de nos concitoyens dans l'accès à la culture puissent se faire grâce aux lieux où vous assumez une présence avec force, énergie et intelligence, en étant souvent confrontés à de dures réalités. C'est la raison pour laquelle je crois, au-delà des liens entre le ministère de l'Éducation nationale et le ministère de la Culture et de la communication, qu'il existe un troisième parti que nous devons associer à nos réflexions et à nos stratégies, c'est bien sûr le ministère en charge de la Cohésion sociale. Dans cette perspective, j'ai réuni les préfets de région, pour faire en sorte que le volet et la dimension culturelle de tous les projets ne soient pas oubliés et ne soient pas uniquement une sorte de discours intelligent.

Voilà très simplement ce que je voulais vous dire. Je me réjouis des étapes que nous avons franchies et mesurées. Celle qui reste devant nous à franchir est un magnifique sujet pour chacun d'entre nous, dans sa liberté et dans l'arc-en-ciel de la démocratie française.