

Inspection générale
de l'éducation nationale

La mise en œuvre de l'éducation artistique et culturelle dans l'enseignement primaire

Rapport à monsieur le ministre
de l'Éducation nationale,

La mise en œuvre de l'éducation artistique et culturelle dans l'enseignement primaire

Rapport à monsieur le ministre
de l'Éducation nationale

Rapporteurs : Viviane Bouysse
Vincent Maestracci
Jean-Yves Moirin
Christine Saint-Marc

Avec la contribution de Jean-Louis Durpaire, Jean Hébrard, Christine Juppé-Leblond,
Christian Loarer

**N° 2007-047
mai 2007**

SOMMAIRE

1	Introduction : présentation de l'étude.....	5
1.1	Contexte, rapports antérieurs.....	5
1.2	Méthode.....	6
2	Un cadre de travail complexe.....	8
2.1	Un domaine disciplinaire vaste, aux délimitations floues.....	8
2.1.1	Des appellations variées et instables.....	8
2.1.2	Les programmes de l'école primaire et l'éducation artistique.....	9
2.1.3	Les programmes des enseignements artistiques.....	10
2.1.4	L'ouverture de l'école à l'action culturelle.....	15
2.1.5	Une coordination nécessaire, à organiser dans le projet d'école.....	17
2.2	Des à-coups institutionnels.....	18
2.2.1	Deux exemples récents d'un traitement particulier de l'éducation artistique ..	19
2.2.2	La place des enseignements artistiques dans des référents essentiels pour le système éducatif : LOLF et socle commun.....	20
2.3	Des ressources humaines importantes.....	22
2.3.1	D'autres acteurs que les enseignants : une situation ancienne.....	22
2.3.2	Les conseillers pédagogiques des disciplines artistiques.....	22
2.3.3	Des intervenants de statuts variés mis à la disposition des écoles.....	23
3	Des réalisations inégales.....	28
3.1	Le matériel de l'enquête.....	28
3.2	La situation à part de l'école maternelle.....	28
3.2.1	Des pratiques régulières.....	28
3.2.2	Au-delà des activités, des apprentissages ?.....	29
3.3	En élémentaire, des réalisations plutôt marquées par l'aléatoire.....	32
3.3.1	La place des enseignements artistiques dans l'organisation de la classe.....	32
3.3.2	Un statut particulier des enseignements artistiques dans les représentations que s'en font les maîtres.....	37
3.3.3	Et pourtant... une valeur symbolique qui persiste.....	40
3.4	En élémentaire, des réalisations de qualité inégale.....	40
3.4.1	Une pédagogie non dénuée d'exigences.....	41
3.4.2	Une situation différente selon les domaines.....	43
3.5	Enseignants et intervenants.....	52
4	Un pilotage éclaté, un manque de plan coordonné.....	56
4.1	Un déficit de pilotage.....	56
4.1.1	Des responsabilités mal définies entre niveau académique et niveau départemental.....	56
4.1.2	L'absence de plan global articulant les diverses problématiques (enseignements et action culturelle).....	57

4.1.3	Des organisations diverses pour soutenir des offres nombreuses	58
4.1.4	L'importance des partenariats	60
4.2	Des informations très limitées pour les responsables.....	61
4.2.1	Des rapports d'inspection peu informatifs	61
4.2.2	Des bilans qualitatifs rares, des bilans quantitatifs peu exploités	63
4.3	L'accompagnement des enseignants et la formation continue.....	65
4.3.1	Des ressources locales mises à disposition par les centres départementaux de documentation pédagogique.....	65
4.3.2	La formation continue et l'animation pédagogique	65
4.3.3	Des ressources insuffisamment mobilisées : les conseillers pédagogiques spécialisés.....	66
5	Conclusions et recommandations	70
5.1	Une situation qui demeure globalement insatisfaisante	70
5.2	Des recommandations	71
5.2.1	Clarifier les programmes, les contenus et les cadres de l'éducation artistique et culturelle	71
5.2.2	Refonder le pilotage, du national au local.....	71
5.2.3	Développer la formation et la mutualisation de ressources et de pratiques	72
	ANNEXE 1 – Les lieux de l'enquête	74
	ANNEXE 2 – Exemples de thèmes d'animations pédagogiques	75

1 INTRODUCTION : PRESENTATION DE L'ETUDE

L'intitulé de la commande embrasse un très large champ compte tenu de l'objet et des niveaux concernés. L'étude s'applique à l'école primaire, c'est-à-dire à l'école maternelle et à l'école élémentaire. Son thème, l'éducation artistique et culturelle, est défini par la circulaire relative aux *Orientations sur la politique d'éducation artistique et culturelle des ministères de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche et de la culture et de la communication* du 3 janvier 2005. L'ensemble ainsi désigné comprend aussi bien les enseignements artistiques *stricto sensu*, obligatoires et programmatiques, que les activités dites artistiques et culturelles, facultatives ; dans l'un et l'autre cas, les domaines artistiques en cause sont nombreux.

1.1 CONTEXTE, RAPPORTS ANTERIEURS

La question a, dans un passé récent, fait l'objet d'investigations conduites par les inspections générales de notre ministère, parfois conjointement avec des inspecteurs généraux appartenant au ministère de la culture. Aucun des rapports réalisés dans le domaine et publiés en 1995, 1997, 2002 et 2003 ne s'attache de manière spécifique à l'école primaire, mais tous en traitent en partie.

Sans rappeler ici l'historique maintes fois reconstitué, on soulignera avec les rapporteurs de 2003 (« L'éducation aux arts et à la culture », rapport conjoint des inspections générales de l'Education nationale et de la Culture) que « *les nombreuses déclarations et nombreux dispositifs témoignent que l'éducation artistique ne cesse d'être une priorité mais le rappel qui en est régulièrement fait depuis une trentaine d'années laisse soupçonner la modestie des avancées* ».

En 1995, à l'issue d'une exploration de la situation des enseignements obligatoires à l'école élémentaire, les conclusions sont claires : « *les enseignements sont obligatoires, mais ne sont pas assurés à cent pour cent, selon la loi* », la raison avancée tenant « *tout autant à la pression que l'instituteur sent s'exercer sur lui quant aux apprentissages fondamentaux qu'à un sentiment d'incompétence* ». « *Plutôt rares sont les cas où l'on voit assurer d'une manière équivalente les deux enseignements, il semble que l'éducation musicale soit la moins pratiquée* » et quand l'enseignement est dispensé, les pratiques loin d'être homogènes reflètent des conceptions fort différentes, en particulier en arts plastiques.

A cette date, le rôle important joué par les conseillers pédagogiques spécialisés, dont le nombre est alors arrêté à 452 (240 en éducation musicale et 212 en arts plastiques), est jugé très positif ; « *les regroupements dont ils bénéficient tous les deux ans sont particulièrement appréciés* » parce qu'ils donnent « *une cohérence au niveau national, indispensable compte tenu de la diversité des situations (rural, urbain, zone d'éducation prioritaire) et en dépit de l'inégalité de soutien dont bénéficient les conseillers pédagogiques au niveau départemental* ».

Les inspecteurs généraux soulignent « *la dispersion des initiatives culturelles qui nécessairement crée une situation incohérente* » et alertent sur un problème jugé crucial : « *le moment est peut-être venu de penser à la seule chose pour laquelle si peu d'efforts ont été faits : la formation initiale des professeurs des écoles en matière artistique, seul investissement à long terme pour la recherche de réponses, économiques et adaptées, s'adressant à la totalité des élèves* ».

En 2003, les auteurs constatent que « *les déclarations sont unanimes, l'école primaire représente l'enjeu majeur* » ; ils jugent que les programmes pour l'école primaire de 2002 qui sont alors trop récents pour que la mise en oeuvre en ait été observée constituent « *des textes réfléchis qui apportent aux enseignants des références solides* ». Ils notent que ces textes « *alertent quelque peu le lecteur attentif sur la question des horaires dus, dont la répartition ne peut être interprétée à la lettre, dans la mesure où chaque domaine n'est jamais fermé sur lui-même. Petite phrase qui, si on en comprend l'intérêt pédagogique, laisse imaginer bien des dérives d'interprétation* ». Au terme de leurs visites dans des départements et des écoles, les auteurs soulignent que « *sans aides extérieures, le professeur des écoles est souvent démuné devant l'ambition et la nouveauté des contenus de programmes obligatoires des enseignements artistiques (...)* Les enseignements obligatoires à l'école primaire ne manquent ni d'objectifs précis, ni d'ambition artistique, loin s'en faut. La difficulté tient à l'inadéquation de la formation des enseignants, aux carences de l'encadrement et à la disparité de l'accompagnement et des partenariats ».

Près de cinq ans après cette étude, la situation a-t-elle évolué ?

1.2 METHODE

Comme il n'était pas possible d'étudier chaque domaine à chaque niveau dans un nombre significatif de situations, des choix ont été faits pour limiter le champ d'investigation en fonction de quelques questions. Au premier rang des préoccupations, c'est l'effectivité et la qualité des enseignements qui ont été privilégiées ; la part respective des enseignants eux-mêmes et des personnes extérieures à l'Education nationale dans le face-à-face avec les élèves et le rôle de l'encadrement ont constitué les deux autres facettes de l'étude.

L'inspection générale, dont deux groupes ont été mobilisés conjointement pour un certain nombre de leurs membres, concurremment avec d'autres missions, a procédé par entretiens et observations. Des rencontres ont permis d'entendre des responsables du système éducatif dans 6 académies et 8 départements ; les observations directes ont porté sur 45 classes du cycle des approfondissements (cycle 3). Des entretiens ont été conduits avec les enseignants de ces classes et/ou avec les professionnels mobilisés par les séances observées, ainsi qu'avec les directeurs des écoles concernées.

Avec le cycle 3, ce n'était pas *a priori* se mettre dans la situation la plus favorable si l'on se fonde sur les représentations communes selon lesquelles plus on s'éloigne de l'école maternelle, plus on néglige les enseignements artistiques. Compte tenu du caractère des visites dont l'objet et la finalité sont annoncés et expliqués aux enseignants, dont la date est parfois très contrainte, il n'était pas possible de constituer un échantillon absolument représentatif de l'ensemble des situations ; dans ces domaines plus que dans d'autres, parce que l'implication des professionnels procède aussi d'un engagement corporel et sensible (quand ils chantent par exemple), parce que l'opinion communément répandue n'est souvent pas favorable aux enseignants polyvalents qui le savent et craignent donc d'afficher leurs faiblesses en donnant à voir leur travail dans ces domaines, l'échantillonnage était plus délicat encore. On a choisi d'aller dans des classes voir des pratiques « habituelles », ni exceptionnelles, ni pensées pour notre seule venue, ce qui ne signifie pas qu'elles soient absolument représentatives des pratiques tout-venant.

Afin d'avoir une vision plus large du système, cette étude directe a été complétée par l'examen des emplois du temps de 224 classes des écoles visitées (au-delà des seules classes observées) et par l'analyse de 196 rapports d'inspection sélectionnés selon deux critères différents : de manière aléatoire

dans chaque département concerné par l'enquête et, dans chaque circonscription visitée, les rapports établis par l'inspecteur depuis la rentrée 2005 dans lesquels une des séances observées concerne les enseignements artistiques *stricto sensu*.

L'ensemble des supports d'étude est trop réduit pour représenter la situation globale ; c'est une coupe dans une réalité foisonnante qui présente à la fois de la variété et des constantes. Elle est exposée ici avec précaution. Si elle ne peut être considérée comme statistiquement représentative, elle peut être tenue pour indicative d'une réalité dont l'appréhension plus fine et plus précise supposerait un temps beaucoup plus important et des moyens plus abondants que ceux qui ont été mobilisés cette année.

Des entretiens ont été conduits avec les responsables compétents au sein de la direction générale des enseignements scolaires (DGESCO). Une étude exhaustive aurait dû s'étendre aux services extérieurs du ministère de la culture avec lesquels le partenariat est organisé au niveau national et local, ainsi qu'avec l'ensemble des responsables des affaires scolaires des communes d'implantation des écoles visitées. Parce que le sujet central était celui des enseignements, le choix a été fait de se limiter à une approche strictement interne au ministère de l'Education nationale, sauf pour ce qui est de la ville de Paris, qui est un cas très singulier.

Compte tenu du contexte particulier à cette année 2006-2007 qui voyait la première mise en place du stage filé des professeurs des écoles stagiaires et donc une réorganisation des modules et des temps de formation, l'enquête n'a pas concerné la formation initiale par ailleurs étudiée cette année au moins partiellement dans le cadre d'un rapport de l'Inspection générale. La formation continue a été appréhendée lors des entretiens avec les responsables locaux.

Le présent rapport comporte trois chapitres, outre l'introduction et la conclusion suivie des recommandations. Avant d'exposer comment l'éducation artistique et culturelle est mise en œuvre actuellement à l'école primaire, d'un point de vue pédagogique et didactique dans les classes (chapitre 3) et du point de vue du pilotage local (chapitre 4), il a semblé nécessaire de rappeler et clarifier en quoi consiste ce vaste domaine (chapitre 2).

2 UN CADRE DE TRAVAIL COMPLEXE

2.1 UN DOMAINE DISCIPLINAIRE VASTE, AUX DELIMITATIONS FLOUES

2.1.1 Des appellations variées et instables

Sans ouvrir d'emblée une polémique autour de la question sémantique, il importe cependant de souligner la variété, l'instabilité et l'imprécision des dénominations du champ concerné parce qu'elles génèrent une indétermination pour chaque acteur (des responsables aux enseignants) dans l'appréhension des champs respectifs de ses obligations et des compléments ou vecteurs éducatifs facultatifs. La circulaire n° 2003-173 du 22 octobre 2003, signée des ministres L. Ferry et X. Darcos, clarifiait les éléments du problème :

« Les termes actuellement utilisés sont nombreux qui désignent indifféremment, et quel que soit le niveau considéré du cursus scolaire, les diverses situations pédagogiques où les élèves sont mis en relation avec l'art. Ainsi parle-t-on, par exemple, mais sans justification logique, de "pratiques culturelles", "d'éducation artistique", de "sensibilisation esthétique", d'"arts et de culture", d'"enseignements artistiques". Cette pluralité d'appellations, plus ou moins pertinente et approximative, introduit depuis longtemps la confusion dans l'esprit du lecteur et des usagers, élèves et parents.

L'expression, "enseignements artistiques et action culturelle", proposée ci-dessus, veut marquer clairement la hiérarchie et la corrélation entre ce qui est central, fondateur et propre à l'éducation nationale : les enseignements et ce qui vient les compléter : l'action culturelle. (...) Il est donc souhaitable qu'elle soit définitivement adoptée par tous les acteurs du système éducatif. »

Dès 2005, la dénomination était pourtant modifiée, sans justification par une analyse préalable qui aurait défini l'enjeu de ce changement. C'est la circulaire relative aux *Orientations sur la politique d'éducation artistique et culturelle des ministères de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche et de la culture et de la communication* du 3 janvier 2005 (publiée au BO N°5 du 3 février 2005) qui précise à la fois les objectifs et les contenus de l'éducation artistique et culturelle, de manière si extensive que l'on embrasse tous les domaines dans lesquels l'école a une responsabilité de formation¹ avant de résumer ainsi :

« Elle [l'éducation artistique et culturelle] s'étend à l'ensemble des domaines des arts et de la culture, entendu comme cet héritage commun, à la fois patrimonial et contemporain, qui participe pleinement de la culture humaniste. »

On aurait pu considérer que « l'éducation artistique et culturelle » est ce qui résulte pour chaque élève des apports des enseignements artistiques et de l'action culturelle ; il n'en est rien avec ce texte qui applique cette dénomination à l'ensemble des processus et dispositifs par lesquels la formation de l'élève s'effectue.

¹ *« L'éducation artistique et culturelle concourt à la formation intellectuelle et sensible des enfants et des jeunes. Elle vise à l'acquisition de compétences spécifiques dans les domaines artistiques enseignés ; elle joue un rôle essentiel en matière de valorisation de la diversité des cultures et des formes artistiques. Elle contribue à la formation de la personnalité et est un facteur déterminant de la construction de l'identité culturelle de chacun.*

L'éducation artistique et culturelle renforce la dimension culturelle dans l'ensemble des disciplines ; elle permet l'acquisition de compétences transversales mobilisables dans d'autres domaines d'apprentissage. Elle conforte la maîtrise des langages, notamment de la langue française, en développant les capacités d'analyse et d'expression. Elle prépare ainsi au choix et au jugement, participe à la formation d'un esprit lucide et éclairé, et concourt à l'apprentissage de la vie civique et sociale ».

2.1.2 Les programmes de l'école primaire et l'éducation artistique

Les programmes du 25 janvier 2002 pour l'école primaire, référence essentielle² pour les acteurs de l'école lorsqu'il s'agit d'organiser le temps scolaire et les apprentissages de l'élève, ne comportent pas l'expression « éducation artistique et culturelle » mais seulement « éducation artistique ».

Le mot « culture » et les variantes de l'adjectif « culturel » sont par ailleurs extrêmement fréquents dans ce texte où l'on compte 78 occurrences de « culture » (hors de l'usage du mot dans le domaine scientifique quand il s'applique aux activités botaniques) et 63 utilisations de l'adjectif « culturel(le-s) ». Dans l'un et l'autre cas, l'usage est plus dense en maternelle (40 items) et au cycle 3 (56) qu'au cycle 2 (36), sans relation avec la longueur totale du texte³. Le terme « culture » est utilisé 39 fois sans qualificatif et 39 fois complété par des adjectifs qui en précisent le sens, « culture commune » (8 fois) et « culture littéraire » (7 fois) étant les deux expressions les plus répétées. Quant à l'adjectif « culturel(le-s) », il qualifie 35 noms différents, les occurrences les plus répétées étant « références » (11), « patrimoine » (5), « projets artistiques et culturels » (5), « repères » (4).

Par comparaison, les programmes pour l'école primaire de 1995 (certes moins longs mais cette différence ne suffit pas à expliquer l'écart) comportaient trois fois le mot « culture » (deux fois pour l'école maternelle à propos de l'entrée dans l'écrit et au cycle 3 en histoire) et quatre fois l'adjectif « culturel » (une fois au cycle 2 avec « l'apport culturel » des arts plastiques ; trois fois au cycle 3 avec les « sources culturelles » en histoire, la « formation culturelle » et « l'apport culturel » en arts plastiques).

Cette comparaison met en évidence un usage presque spécialisé du terme « culture » en 1995 opposé à une utilisation très extensive du mot en 2002. C'est aussi la conséquence d'une intention de revalorisation assez fondamentale en 2002. Les problèmes de fracture sociale qui se sont amplifiés rendent alors plus pressante l'exigence d'une culture commune dont l'école primaire est considérée comme le premier vecteur. Par ailleurs, les difficultés persistantes, voire l'échec, d'une fraction de la population scolaire dite de milieux défavorisés appellent une explication et un correctif : c'est parce que les enfants qui en sont issus sont dépourvus des référents naturels à d'autres (langue, langage, connaissances, codes, attitudes) qu'ils se trouvent en décalage avec leurs camarades et c'est en compensant par des apports culturels substantiels ces écarts que l'école peut concourir à la prévention des difficultés scolaires. L'école primaire, telle que les programmes de 2002 la définissent, est un lieu où l'on apprend et où l'on se cultive.

Pour autant, il n'existe pas de champ qui soit celui de « l'éducation artistique et culturelle ». L'éducation artistique par contre est explicitement définie dans l'introduction au domaine ainsi dénommé pour le cycle des approfondissements ; on aurait souhaité cette place plus en amont dans un texte qui traite du même champ pour l'école maternelle et le cycle des apprentissages fondamentaux. Elle dépasse les seuls enseignements obligatoires en arts visuels et en musique. Le texte précise les objectifs, l'extension du domaine, les formes de pratiques spécifiques qui le caractérisent et les acteurs

² L'étude dont le présent rapport rend compte s'est déroulée avant la parution de l'arrêté du 4 avril 2007 modifiant les programmes de 2002, publié au BOEN Hors série numéro 5 du 12 avril 2007. Les changements n'affectent pas le texte relatif à l'école maternelle.

³ Le texte modifié par l'arrêté du 4 avril 2007 comporte quant à lui 63 fois les termes « culture » et « culturel-le-s » pour le cycle 3 et 41 fois pour le cycle 2, ce qui constitue un très léger accroissement à mettre en relation avec l'introduction de la référence explicite à la « culture humaniste » constitutive du pilier 5 du socle commun de connaissances et de compétences.

qui se partagent la responsabilité de cette éducation (enseignants avec l'appoint d'éventuels partenaires qualifiés).

« L'éducation artistique développe l'aptitude à l'expression et le goût de la création ; elle favorise l'épanouissement de l'autonomie et de la personnalité de l'élève ; elle permet de mieux équilibrer les formes diverses d'intelligence et de sensibilité. Elle cultive des manières de penser et d'agir, devenues indispensables pour s'orienter dans les sociétés contemporaines. (...) »

L'éducation artistique comporte trois volets complémentaires :

- *une formation de base en arts visuels et en musique, qui fait l'objet de programmes spécifiques,*
- *des activités artistiques intégrées à d'autres enseignements dont elles renforcent l'approche sensible ou la dimension esthétique : (...),*
- *la réalisation de projets artistiques et culturels, moments privilégiés pour approfondir l'une des disciplines artistiques au programme ou en découvrir d'autres.*

Par ailleurs, les créations artistiques rencontrées ou utilisées sont situées dans leur contexte grâce au programme d'histoire qui fournit aussi les références culturelles indispensables.

L'éducation artistique se développe dans trois types d'activités qui s'articulent le plus souvent à l'occasion de travaux d'application ou de synthèse :

- *une pratique créative, composante fondamentale de l'éducation artistique, dans laquelle l'élève est amené à s'exprimer pour donner corps à un projet personnel,*
- *une rencontre avec les œuvres, indispensable à la diffusion démocratique de la culture, dans laquelle l'élève est conduit à découvrir des réalisations relevant du patrimoine comme des expressions contemporaines,*
- *l'acquisition de savoirs et de savoir-faire (l'élève s'approprie les outils, les techniques, les méthodes de travail qui viennent enrichir ses capacités d'expression aussi bien que sa sensibilité artistique). (...) »*

Ce texte reflète l'esprit du plan de développement pour les arts et la culture (cf. 2.2.1) présenté quelques mois plus tôt. En plaçant la « réalisation de projets artistiques et culturels » au même rang que la « formation de base », il introduit une ambiguïté en suggérant que des activités pourraient ne pas être explicitement référées aux programmes alors même qu'elles se déroulent sur le temps scolaire et ont un caractère obligatoire pour les élèves de la classe dès lors que le maître l'a décidé et que le projet a été validé.

2.1.3 Les programmes des enseignements artistiques

Selon l'article L 121-6 du code de l'éducation qui en précise la finalité et l'extension, « les enseignements artistiques font partie intégrante de la formation scolaire primaire et secondaire ». L'article L 312-3 qui définit la formation primaire insiste à nouveau, usant d'un autre terme : « une initiation aux arts plastiques et musicaux ». L'article L 312-5 dispose qu'une « éducation artistique est dispensée dans les écoles maternelles et les classes enfantines » et l'article L 312-6 établit l'obligation des « enseignements artistiques » à l'école élémentaire qui « comportent au moins un enseignement de la musique et un enseignement des arts plastiques ».

2.1.3.1 Des horaires et une extension variables

Les enseignements structurent l'éducation artistique par leurs caractéristiques propres : réguliers, obligatoires, dispensés de manière continue et progressive, aux effets évalués. Ils bénéficient d'un

horaire hebdomadaire⁴ à l'école élémentaire : imprécis de 1977 à 1985 puisque les domaines artistiques étaient inclus dans les sept heures d'activités d'éveil, limités à une heure par semaine pour chaque domaine en 1985 (alors que cinq heures étaient dévolues à l'éducation physique et sportive), ces horaires ont été à nouveau associés à ceux de l'EPS en 1995 (six heures pour le cycle 2 et cinq heures trente pour le cycle 3)⁵. Depuis 2002, les enseignements artistiques comptent pour trois heures dans la semaine de l'élève en élémentaire, à égalité avec l'EPS.

Les programmes en vigueur depuis 2002 se distinguent, dans les domaines artistiques, des précédents par leur intitulé et leur conception. Pour l'école maternelle, si le titre général du domaine devient « *Imaginer, sentir, créer* », il s'agit en fait d'une simple transposition du titre de 1995 (« *La sensibilité, l'imagination, la création* »); ce choix peut étonner alors que les autres domaines d'activités de l'école maternelle, hors celui du langage, sont énoncés avec un verbe qui manifeste mieux la dynamique de l'activité. Les deux champs spécifiques changent également d'intitulés puisque « Les arts plastiques » et « L'éducation musicale » dans la version de 1995 deviennent « Le regard et le geste » et « La voix et l'écoute » ; on insiste ainsi sur l'importance du développement des capacités de l'enfant, au plus près du corporel et du sensible. Si le contenu même du texte, nettement plus développé qu'en 1995 comme dans tous les autres domaines, ne comporte guère d'innovation, la place du dessin y est cependant revalorisée.

Pour l'école élémentaire, la nouveauté essentielle consiste en la transformation des « *arts plastiques* » en « *arts visuels* ». La dénomination des deux domaines artistiques « *arts plastiques* » et « *éducation musicale* » datait de 1980 (arrêté du 18 juillet 1980 relatif au cycle moyen). Le programme de 1985 pour l'école élémentaire (arrêté du 23 avril 1985) avait défini pour les trois niveaux (CP, CE et CM) les contenus et objectifs de l'éducation musicale et des arts plastiques, introduisant les références à des œuvres et à des « *grandes figures* » en liaison avec le programme d'histoire ; il rappelait la possibilité de mobiliser des « *concours externes* » pour aider « *à l'action du maître, sous sa responsabilité* ». Il préconisait une ouverture à la diversité des arts, que les textes ultérieurs (1995 et 2002) ont reprise :

« L'éducation artistique est faite d'un ensemble de disciplines : l'éducation musicale, les arts plastiques, le théâtre et l'expression dramatique, le cinéma et la photographie, l'architecture. Si l'école privilégie la musique et les arts plastiques comme matières formatrices, elle s'ouvre néanmoins à la diversité des arts, des moyens d'expression et des techniques mises en œuvre. »
(Introduction au chapitre « L'éducation artistique », 1985).

2.1.3.2 L'éducation musicale : un domaine assez bien identifié, plutôt stable

Pour l'éducation musicale, la définition du champ s'est progressivement clarifiée en se simplifiant. On a réduit des exigences manifestement déplacées à ce niveau de la scolarité et dans le contexte d'un enseignement qui n'est pas spécialisé, en particulier la lecture et l'écriture musicales – en un mot le solfège – qui étaient encore explicitement présents en 1995. Il a ainsi fallu du temps pour que finissent par se concrétiser les instructions étonnamment modernes accompagnant les programmes du 23 février 1923 qui préconisaient de « *faire l'éducation de la voix et de l'oreille avant de commencer l'étude théorique de la musique* » ; « *c'est de la réalité musicale que doit sortir la règle musicale : on ne donnera pas aux enfants de définitions abstraites des termes musicaux avant de les avoir fait abondamment chanter, avant d'avoir multiplié les expériences musicales* », démarche donnée par analogie avec celle qui devait prévaloir pour l'étude de la langue (« *règle musicale* » étant le pendant

⁴ Pour l'école maternelle, il n'y a pas d'horaires prescrits par domaine.

⁵ Il convient de rappeler que le temps scolaire hebdomadaire avait été diminué d'une heure à partir de 1990.

de « *règles grammaticales* »). Ainsi entendait-on résoudre un problème déjà bien identifié : « *Trop souvent la musique est négligée dans nos écoles. Beaucoup de maîtres, qui se croient incompetents, ne donnent cet enseignement qu'à regret ou ne le donnent pas du tout. D'autres prennent pour un enseignement musical un enseignement théorique et abstrait qui ne tarde pas à enlever aux élèves la joie qu'ils éprouvaient à chanter. Il importe de réagir : une méthode plus concrète et plus vivante, en même temps qu'elle sera aisément appliquée par tous les maîtres, développera chez les élèves le goût du chant et l'amour de la musique.* »

Cependant la lecture des programmes actuels laisse encore subsister certaines ambiguïtés. La première apparaît à la lecture comparée des compétences attendues à la fin des trois cycles. Qu'il s'agisse de la voix, du chant, de l'écoute ou de la « *réalisation de projets musicaux* », on peine à identifier précisément ce qui distingue ces objectifs formulés souvent à l'identique d'un cycle à l'autre. Cette rédaction juxtapose des cohérences successives au détriment d'une vision globale de l'éducation musicale à l'école qui aurait permis de circonscrire les objectifs généraux puis de les spécifier pour chaque cycle à des niveaux d'exigence adaptés et progressifs. Mais, en matière musicale, l'exercice reste toujours difficile tant, par exemple, un objectif comme « chanter juste en contrôlant l'intonation à l'oreille » traverse l'éducation musicale à tous les niveaux, de l'école au lycée. La redondance est donc difficile à éviter à moins d'aborder la question dans sa globalité, comme l'ont fait les programmes des classes à horaires aménagés musicales (CHAM) publiés en 2006 : un seul texte de référence pour l'éducation « musicale générale et technique » du CE1 à la classe de 3^{ème} et des éléments de spécification articulés par niveaux. Appliquée aux programmes de l'école, cette approche, tout en harmonisant la présentation des programmes de chaque cycle, en soulignerait l'identité, la continuité et la cohérence. Doublée d'une simplification des objectifs autour des deux domaines centraux (voix et écoute), elle encouragerait sans doute davantage le maître à s'en emparer.

La seconde ambiguïté concerne les « *pratiques instrumentales* ». Dans une sous partie du chapitre « *écoute* », elles sont immédiatement présentées en opposition (« *elles ne constituent pas...*») au risque bien connu d'en faire une activité en tant que telle, essentiellement au bénéfice du code et de sa lecture. En mettant alors ces pratiques au service des autres activités de la classe, on bascule sans le dire dans le troisième chapitre des programmes, relatif à la « *réalisation de projets musicaux* » : « *intégrer, avec intention et contrôle, des productions instrumentales à ses productions vocales* ». Enfin, les programmes restreignent le champ concerné autour « *d'objets sonores, de petites percussions, de quelques lames sonores* ». Ainsi, partant des pratiques instrumentales et de leur poids culturel, on en arrive en quelques lignes à une approche du timbre et de la couleur dans une démarche qui devient plus exploratoire qu'instrumentale.

L'éducation musicale doit construire un savoir-faire expressif chez chaque enfant et les moyens techniques indispensables qui y sont liés : la voix et ses potentiels considérables restent une ressource inépuisable pour y parvenir. C'est grâce à elle et avec elle que peuvent se réaliser des « *projets musicaux* ». L'éducation musicale doit apprendre à écouter les paysages sonores, les bruits et les sons qui les composent, la musique dans sa diversité et dans ses caractéristiques les plus remarquables : les musiques enregistrées et, à leurs côtés, les ressources offertes par les objets sonores (musicaux ou non) permettent de développer cette sensibilité, de construire cette capacité à entendre, enfin de commencer à poser des jalons qui peu à peu constitueront une culture. C'est sans doute autour de ces objectifs simples que la responsabilité d'éducation musicale de tous les maîtres sera le plus aisément mobilisée.

2.1.3.3 *Des arts plastiques aux arts visuels : une complexification croissante*

Pour les arts plastiques, l'évolution est allée vers une complexification de plus en plus grande : la place prise au début des années 1990 par la « *conduite créatrice* » a constitué un premier obstacle identifiable. Le document diffusé en 1993 par le ministère intitulé *L'éducation artistique à l'école* se voulait rassurant, en explicitant l'absence de préalables techniques pour enseigner les arts plastiques à l'école, particulièrement pour la pratique du dessin. Le but à atteindre par l'enseignant, était-il précisé, est de « *développer des capacités déjà existantes en chacun* » ; il faut parvenir « *à faire prendre forme, modifier, à adapter, à associer idées, actes, formes, matières et signification et ceci à des fins de production de sens.* » Dans ce contexte, l'enseignant est en quelque sorte un facilitateur, peu instruit des procédures plastiques et de leurs finalités mais qui peut travailler en action / réaction dans un domaine dont il ne connaît pas nécessairement les implicites. La conduite créatrice est schématisée sur un mode circulaire avec des mises en relation d'actions, de productions et de démarches pour démontrer la variété de modes d'accès à une pratique artistique.

Cette approche a constitué une rupture forte avec les pratiques antérieures : le passage des apprentissages techniques souvent privilégiés à une plus grande conceptualisation de l'action créatrice comme référent principal est complexe. La direction prise alors est tout à fait en conformité avec la réalité de l'enseignement artistique en général et plastique en particulier. Cette méthodologie privilégiant la place de l'élève dans l'acte d'enseignement et l'amorce d'un développement de ses potentialités sensibles et réflexives permettant la construction d'une culture artistique sont dans une bonne continuité avec la pédagogie prônée au collège. Il n'en reste pas moins vrai qu'il aurait fallu une formation importante pour que des enseignants polyvalents assimilent cette nouvelle approche et les manières de procéder pour s'y conformer ; le document publié, aussi concret soit-il, démontrant avec conviction et illustrant le propos d'exemples concrets, n'était assurément pas suffisant.

En 2002, au-delà de la question sémantique, avec le passage des « arts plastiques » aux « arts visuels », c'est la nature même du domaine qui est modifiée : élargi et diversifié, ce champ disciplinaire porte des ambitions éducatives plus larges, requiert des activités nouvelles et donc des connaissances et des compétences élargies pour les enseignants.

Les documents d'application des programmes de 1995, publiés en 1999⁶, en faisant référence aux arts plastiques, précisaient les aspects les plus traditionnels de cette pratique artistique, c'est-à-dire celle s'exerçant sur un support matériel plat et s'étendant sur une surface (comme la peinture, le collage ou encore le dessin) et celle développée dans l'espace sous la forme de volume (comme la sculpture, l'assemblage ou la maquette). Les compétences à développer chez l'élève sont alors les aptitudes à expérimenter divers principes de construction de la forme visuelle et tactile, plane ou en volume sur la base des constituants habituels, formes, couleurs, matières et matériaux et selon des principes d'édification d'organisation voire de composition. Une pratique régulière l'amène à « *réaliser une production plastique* », c'est-à-dire à combiner l'ensemble de ces éléments et principes d'organisation de manière progressivement plus complexe. Une remarque précise que « *les actions décrites renvoient à la notion d'apprentissages fondamentaux et, dans une certaine mesure, à certaines tendances de la peinture du XX^{ème} siècle* » et qu' « *il est souhaitable de s'assurer que ces préalables ont été assimilés avant d'aborder les questions très complexes de la figuration et de la représentation réservée au cycle 3* ». Pour la même période, il n'est pas fait référence aux pratiques de la sculpture y compris à

⁶ Document d'application des programmes de 1995 pour les cycles 2 et 3 mis en consultation auprès des enseignants - BOEN Spécial N°7 du 26 août 1999.

l'évolution de ses pratiques. Par contre, la relation à la culture artistique et à la connaissance des œuvres est précisée dans le corps d'un paragraphe spécifique sous le titre *Rencontre avec des œuvres*. Il est conseillé d'intégrer cette rencontre à la pratique plastique et de la limiter plutôt à des tableaux anciens ou modernes avec une nette réserve pour les références à l'art contemporain : « *L'ouverture à l'art contemporain est d'un autre ordre, les valeurs n'y sont, par définition, pas fixées, les hiérarchies incertaines* ». Cette réserve est toutefois modulée par le gain éventuel qu'il y aurait à organiser des rencontres avec des intervenants extérieurs, comme des peintres, graphistes, photographes, etc. Quant aux acquisitions de savoirs et savoir-faire, elles sont basées sur le principe de progressivité pour l'acquisition des connaissances et de mesure pour ce qui concerne les maîtrises techniques (« *une maîtrise raisonnable* »). Dans le cadre des pratiques pédagogiques, il est fait référence en quatre lignes au musée personnel de l'élève comme d'un objet relevant de l'intime et dispensé de toute justification. Enfin, l'affichage est présenté succinctement comme une phase finale permettant une approche comparée et dynamique des reproductions d'œuvres et des travaux des élèves.

Lorsqu'on compare les objectifs de chacun des cycles 2 et 3, on perçoit nettement une complexification graduelle : on passe notamment des capacités de reconnaissance des constituants plastiques (formes, couleurs, matières) au cycle 2 à des capacités d'organisation et de représentation (simulation de la profondeur et des volumes par le dessin) au cycle 3, mais aussi à ce niveau, à des capacités d'élaboration de formes abstraites. Sont également sollicitées les capacités d'analyse, en particulier pour établir des relations entre ses propres productions et des œuvres de référence.

Les programmes de 2002 des cycles 2 et 3 spécifient les capacités à acquérir en appui d'éléments de connaissances et d'expérimentations qui ont sensiblement évolué. Quatre champs sont à investir : le dessin, les compositions plastiques, les images et l'approche de la connaissance des arts. La place faite au dessin et à l'image mérite d'être notée. La pratique du dessin, après une période de désintérêt, est revalorisée, mais dans une approche plus ouverte et plus en conformité avec les pratiques actuelles (expression, anticipation et enregistrement). Il ne s'agit pas de revenir aux maîtrises techniques contraignantes et dogmatiques du dessin d'observation et documentaire mais de pratiques régulières d'écritures graphiques plus libres et cela dans des situations diversifiées.

L'introduction d'une attention toute particulière portée aux images est certainement le point le plus significatif de ces programmes de 2002. Cela renvoie aux images les plus traditionnelles mais aussi à celles toujours plus prégnantes dans l'environnement quotidien de l'enfant et produites grâce à des technologies très contemporaines : photographie, technologies analogiques et numériques, cinéma. La connaissance de ces différents types d'images, dans leurs relations aux technologies mais aussi celles qu'elles entretiennent avec la création artistique, demande des compétences étendues comme des aptitudes à la pratique de leur fabrication ; les enseignants, dans leur grande majorité, ne sont pas formés pour y faire face.

Quant au musée de classe, repris dans les programmes de 2002, c'est une pratique désormais plus élaborée que dans les précédents programmes, ayant pour objectif clairement énoncé « *l'approche et la connaissance des œuvres* ». L'enseignement doit pouvoir désormais amener les élèves à développer des attitudes de questionnement pour introduire la notion d'œuvre d'art ; c'est une pratique délicate et complexe qui, là encore, requiert des compétences nouvelles et plus spécialisées dans la connaissance des pratiques artistiques ainsi que de l'histoire de l'art.

L'expression « arts visuels » adoptée par la quasi-totalité des pays de la communauté européenne englobe une diversité de pratiques artistiques, y compris les arts plastiques. C'est un positionnement d'importance qui doit certainement être mis en cohérence avec la terminologie qui sera à adopter pour

les programmes du collège actuellement en phase de réécriture. La complexité est manifeste lorsque l'on compare les documents d'application de 1999, conçus sur la base d'exemples simples et concrets, et ceux de 2002 globalement explicatifs et théoriques ; ces derniers posent clairement les problématiques de l'enseignement des arts visuels ainsi que leurs enjeux actualisés mais le document n'est pas bien adapté pour des enseignants non spécialistes et peu formés.

2.1.4 L'ouverture de l'école à l'action culturelle

Si l'école reflète aujourd'hui l'héritage de courants de pensées et d'actions généreuses envisagées depuis plus d'un siècle pour favoriser l'accès de tous les élèves à la culture, les différents rapports publiés à ce jour font remonter l'ouverture de l'école à « *l'action culturelle* » au colloque d'Amiens, organisé en 1968 sur le sujet « *Pour une école ouverte* ». C'est avec un décalage que les effets s'en sont fait sentir dans le premier degré.

2.1.4.1 L'action culturelle en milieu scolaire

L'école primaire avait mis en place, dès 1969, « le tiers temps pédagogique », rénovation fondée à la fois sur un nouvel équilibre des horaires entre les domaines d'enseignement, une méthodologie moins dogmatique faisant davantage appel à la participation de l'élève dans la construction des apprentissages et une conception de la pédagogie plus dynamique et plus ouverte sur l'environnement. Mais il a fallu attendre la décennie 1980 pour que « l'action culturelle » telle qu'elle était antérieurement définie pour le second degré concerne aussi l'école primaire. C'est la note de service du 1^{er} juillet 1987 relative à « *l'action culturelle dans le premier et le second degrés : les programmes académiques d'action culturelle* » qui rappelle d'abord les enjeux de l'action culturelle :

« L'action culturelle en milieu scolaire ouvre l'école aux réalités contemporaines, en multipliant et en approfondissant les situations de communication avec son environnement. Elle constitue une contribution directe à l'enseignement des disciplines, dont elle partage les objectifs et dont elle élargit le champ. »

puis formalise une nouvelle orientation dans le cadre du programme académique d'action culturelle dont le recteur est le responsable et le pilote :

« Développement d'une politique académique d'action culturelle dans le premier degré : l'action culturelle doit être développée dès l'école et faire l'objet d'une véritable politique académique cohérente et concertée pour le premier degré à l'instar de ce qui existe déjà pour le second degré. »

2.1.4.2 Des « intervenants extérieurs » de plus en plus nombreux

Dès 1983 cependant, avec la création des projets d'actions éducatives dans les écoles (circulaire du 6 janvier 1983), le renouvellement des pratiques pédagogiques a été associé à l'ouverture de l'école, notamment grâce à « *la collaboration entre les équipes d'enseignants et les milieux sociaux et professionnels susceptibles d'apporter leur concours, dans le respect des garanties de laïcité inhérentes au service public d'éducation : créateurs, journalistes, architectes, musiciens, comédiens, scientifiques, chercheurs (...)* » ; le texte continuait ainsi, encourageant fortement cette collaboration avec ceux que, depuis, l'on nomme « *intervenants extérieurs* » : « *Ces intervenants extérieurs apporteront, dans un échange réciproque d'expériences et de réflexions avec les enseignants, la spécificité de leurs approches et de leurs techniques. Les instituteurs trouveront dans*

ces contacts de nouvelles possibilités pour élargir leur formation personnelle et diversifier leurs méthodes pédagogiques. »

2.1.4.3 L'interférence entre enseignements et action culturelle

Le protocole d'accord signé en 1983 entre les ministères de l'Education nationale et de la Culture met l'accent sur « *une éducation qui dépasse et englobe les enseignements artistiques, renforce la collaboration avec les promoteurs de l'action culturelle dans le monde scolaire* ». Le ministère de l'Education nationale se fixe quatre objectifs : « *assurer les enseignements artistiques partout où ils sont obligatoires, les rénover, les diversifier, les ouvrir sur l'environnement culturel* ». A partir de cette date, un ensemble de possibilités impliquant des instances culturelles est offert aux écoles.

La loi du 6 janvier 1988 sur les enseignements artistiques dont le seul décret paru porte sur les intervenants extérieurs ouvre « *l'école aux réalités contemporaines dans les domaines artistiques et culturels, grâce à l'action culturelle en milieu scolaire et manifeste une volonté déterminée de rapprochement avec le monde culturel par le biais d'intervenants extérieurs en milieu scolaire* ». Elle confirme « *l'autorité des enseignants titulaires dans leur classe* » et insiste sur « *la qualité des intervenants extérieurs qui devront justifier d'une vraie compétence professionnelle en matière artistique.*»

Un nouveau protocole d'accord relatif à l'éducation artistique, signé en novembre 1993 entre les deux ministères, Education nationale et Culture, vise à offrir à chaque élève « *un itinéraire cohérent d'initiation artistique* ». L'objectif est de « *donner aux élèves les repères nécessaires à la fréquentation autonome des équipements culturels et à la rencontre avec les œuvres d'art* » (...) et de « *participer avec efficacité à la lutte contre l'échec scolaire* ».

Plus récemment, le plan de développement des arts et de la culture, signé le 14 décembre 2000 entre les ministres de l'Education nationale et de la Culture, met l'accent sur quatre objectifs : « *la correction des inégalités, sociales, culturelles, géographiques... avec son corollaire, la généralisation ; l'équilibre entre héritage culturel et démarches de création ; la diversité des domaines artistiques comme valeurs d'ouverture et d'enrichissement ; la continuité de l'éducation artistique de la maternelle au lycée* ».

En une vingtaine d'années, l'ouverture de l'école primaire à l'action culturelle s'est confondue avec l'accueil de très nombreux intervenants extérieurs, de statuts fort variés, porteurs d'actions dites parfois « clés en main » ou servant des projets construits par et/ou avec les enseignants, dispensant parfois les enseignements artistiques en partie ou en totalité. Les ministères de l'Education nationale et de la Culture ont développé une offre de dispositifs ou d'actions dont le format est défini par des textes⁷ à la fois précis et spécifiques, et fortement redondants puisque les principes sont toujours les mêmes (qualification des intervenants, non substitution aux enseignants qui restent responsables des activités en classe, ouverture sur l'environnement culturel, intégration au projet d'école).

⁷ Pour résumer, en 2007, on peut distinguer, au titre des dispositifs promus par le niveau national pour lesquels des attributions aux écoles d'aides financières sur crédits d'Etat sont possibles, les classes culturelles, les ateliers de pratiques artistiques, les classes à projet artistique et culturel et les actions intégrées au projet d'école (initialement, projet d'action éducative). Les classes à horaires aménagés relèvent d'une autre logique. D'autres dispositifs sont validés et promus par les deux ministères, Education nationale et Culture, sans avoir le même caractère (*Ecole et cinéma, Adoptez un jardin*, par exemple).

En annexe à la circulaire n°2005-014 du 3 janvier 2005 déjà citée, un inventaire de ces possibilités est rappelé, mais la liste n'est pas close car des actions promues par / avec des partenaires locaux abondent le catalogue.

2.1.5 Une coordination nécessaire, à organiser dans le projet d'école

Jusqu'à présent, les programmes des enseignements et les différentes « activités » menées en partenariat ont été promus parallèlement, successivement, laissant aux enseignants, conseillers pédagogiques, corps d'inspection et responsables académiques, le soin d'assurer une cohérence, une progression dans une organisation de la scolarité que l'ensemble des textes parus ne favorise pas immédiatement. Rien ne garantit que ce foisonnement, qui suppose pour son actualisation des moyens de financement jamais vraiment assurés, profite équitablement à l'ensemble des élèves. D'une part, l'aménagement culturel du territoire n'est pas aussi développé en milieu rural qu'en ville et les possibilités de partenariat y sont plus rares alors, engageant souvent des coûts supplémentaires liés au transport des élèves ; d'autre part, les critères des attributions de crédits qui conditionnent la réalisation de certaines actions, très centrés sur le projet présenté, ne prennent que rarement en compte la dimension pluriannuelle de la scolarité des élèves et les autres atouts ou faiblesses de l'école demandeuse.

Depuis 1990 pourtant qu'existe le projet d'école, tout « projet d'action » monté en partenariat avec un ou des intervenant(s) ou institution(s) extérieur(e-s) ou/et pour lequel des moyens financiers sont sollicités devrait être inscrit dans ce projet d'école. C'est une exigence minimale qui garantit au moins la compatibilité entre l'action envisagée et les objectifs qui justifient le projet d'école. Mais on n'a pas toujours su éviter, dans les textes officiels comme sur le terrain, la facilité de l'empilement. Ainsi, des textes récents⁸ ont demandé toujours davantage dans une logique cumulative, sans exigence explicite de coordination des ajouts avec ce qui existe déjà.

La très récente circulaire n° 2007-022 du 22 janvier 2007 (publiée au BOEN n°5 du 1^{er} février 2007) relative aux *dimensions artistique et culturelle*⁹ des projets d'école et d'établissement apporte des précisions utiles qui invitent à mieux articuler les enseignements artistiques, les autres disciplines et les actions complémentaires éventuelles, et à s'organiser localement pour construire pour les élèves un parcours de formation pluriannuel.

« À l'école, au collège puis au lycée, l'éducation artistique apporte des connaissances indispensables à la formation culturelle des élèves. Elle permet de développer une approche sensible et critique du monde conjuguant plusieurs qualités : la sensibilité aux œuvres et à leurs contextes, l'approche cognitive des langages et le développement de pratiques expressives. Elle contribue à la construction progressive de l'identité sociale, civique et culturelle tout en mobilisant et développant l'initiative et l'autonomie des élèves. Elle construit enfin nombre de repères qui fondent la culture humaniste.

Au bénéfice de l'éducation culturelle de l'élève, chaque discipline de formation doit considérer la dimension spécifique de ses connaissances et compétences. Toutes les occasions doivent être également saisies pour que chaque champ disciplinaire identifie les œuvres d'art qui peuvent en témoigner. L'éducation artistique apporte alors une dimension originale et indispensable qui projette cet ensemble, d'une part dans la richesse et la complexité de l'histoire des arts, d'autre part vers une pratique personnelle qui suppose la maîtrise de techniques d'expression spécifiques à chaque champ considéré.

⁸ Circulaire n°98-153 du 22 juillet 1998 (publiée au BOEN n° 31 du 30 juillet 1998), cosignée de trois ministres, relative à l'éducation artistique et culturelle de la maternelle à l'université et circulaire n°2005-014 du 3 janvier 2005 déjà citée, également signée par les ministres de l'Éducation nationale et de la Culture, centrée sur les partenariats entre les deux départements ministériels

⁹ L'orthographe est ici éminemment intéressante puisqu'elle signifie qu'il y a bien deux dimensions distinctes et non un mixte « artistique et culturel ».

Ainsi envisagée, cette dimension de la formation générale des élèves doit dorénavant apparaître dans toute son ambition au sein du cadre global qui définit le projet général de formation porté par l'école ou l'établissement. Cette inscription solide et cohérente au cœur du projet d'école ou d'établissement doit s'appuyer sur un diagnostic et une évaluation des besoins des élèves dans leur parcours de formation avant de fixer des objectifs et des indicateurs permettant d'en évaluer la mise en œuvre puis de préciser les moyens mobilisés pour les atteindre. Fruit d'un travail concerté de la communauté éducative, le projet ainsi construit doit alors l'engager solidairement sur plusieurs années mais également devenir une référence indispensable permettant de développer les collaborations éducatives avec les partenaires qui l'entourent. »

On retrouve ici la logique intégrative du projet d'école qui « définit les modalités particulières de mise en œuvre des objectifs et des programmes nationaux » (article L 401-1 du code de l'éducation). Les dimensions artistique et culturelle sont inscrites naturellement dans les programmes de l'école et se réalisent d'abord dans les enseignements parce que ce sont les seules actions destinées également à tous les élèves. Pour que cette égalité en droit devienne égalité en fait, le projet d'école doit définir quelle organisation l'équipe entend adopter, quelles coopérations elle souhaite pouvoir mobiliser, sachant que les programmes qui sont impératifs ne contraignent pas absolument les modalités pédagogiques. De nombreux « projets » ou « dispositifs » qui intègrent des partenariats peuvent avec profit être mis au service de l'application du programme.

Le manque de recul n'a pas permis de voir sur le terrain les premiers éléments de mise en œuvre des dispositions définies dans le dernier texte dont on a cependant pu constater qu'il était passé inaperçu pour la majorité de nos interlocuteurs.

2.2 DES A-COUPS INSTITUTIONNELS

Plus que d'autres domaines sans doute, à intervalles réguliers, l'éducation artistique est mise en valeur par l'institution ; c'est alors moins la régularité et la qualité des enseignements qui sont au cœur des discours que la variété des domaines à faire pratiquer par les élèves et la multiplicité des ressources et partenariats suggérés.

Les circulaires de préparation de la rentrée, dans leur rappel des priorités annuelles, ne font pour l'école primaire qu'une très faible place à l'éducation artistique, encore moins aux enseignements artistiques plus précisément. Soit les incitations sont liées à des moments particuliers de « relance » comme le plan pour les arts et la culture de décembre 2000 (en particulier, circulaires de préparation des rentrées 2001 et 2002 dans le premier degré¹⁰), soit les indications sont enfouies dans le texte ne représentant que quelques lignes rarement situées dans le chapitre qui traite des enseignements. Le plus souvent, le sujet est lié au projet d'établissement, dans un paragraphe qui aborde un ensemble de réalités propres au second degré, ce qui n'attire que peu l'attention des acteurs de l'école primaire. La circulaire de 2007 précédemment citée comporte deux références à l'éducation artistique, fait rare, celle qui la rattache au socle commun (cf. supra 2.1.5) et six lignes placées sous le signe de « l'égalité des chances dans l'accès à la culture et aux arts », paragraphe complété par des indications d'organisation d'un pilotage partagé localement et placé dans un chapitre intitulé « L'égalité des chances mieux garantie ».

¹⁰ Circulaire n° 2001-051 du 21 mars 2001 publiée au BOEN n° 13 du 29 mars 2001 et circulaire n° 2002-075 du 10 avril 2002 publiée au BOEN n° 16 du 18 avril 2002.

2.2.1 Deux exemples récents d'un traitement particulier de l'éducation artistique

2.2.1.1 Une charte pour bâtir l'école du XXI^{ème} siècle (1998)

La circulaire qui présentait cette charte (circulaire n° 98-235 du 20 novembre 1998 publiée au BOEN hors série n°13 du 26 novembre 1998) comme une « *référence pour les évolutions à venir de l'école primaire* » définissait trois registres de changement déterminants : celui des programmes (« *centrés sur le thème apprendre à parler, lire, écrire, compter* », coordonnés avec ceux du collège, précis en termes d'objectifs et libérés « *d'instructions rigides* »), celui des rythmes scolaires et celui de l'organisation du travail et de la conception dite élargie du métier de professeur des écoles. Les enseignements artistiques qui ne sont jamais explicitement le cœur du propos étaient néanmoins concernés par ce second aspect.

En ce domaine, le texte acte deux faits nouveaux : les « *attentes de la société* » concernant les activités sportives, artistiques et scientifiques et la nécessaire recherche de l'égalité d'accès à la culture parce qu'elle contribue à l'égalité des chances. Il était conclu que l'école doit se faire une obligation d'organiser plus régulièrement qu'elle ne le fait des activités artistiques, et elle devra le faire dans le cadre d'un emploi du temps repensé en fonction des connaissances acquises sur les « *rythmes* » des élèves et en envisageant une configuration nouvelle des ressources associant aux enseignants les aides-éducateurs alors affectés à l'école et les « *intervenants extérieurs de formation artistique, culturelle ou sportive, qui devront à l'avenir être explicitement intégrés dans l'équipe éducative* ».

Dans un tel cadre, les enseignants étaient appelés à s'entourer de ressources supplémentaires en particulier pour les enseignements artistiques (mais non exclusivement).

« Le professeur des écoles reste l'adulte de référence pour une classe. Cependant, il n'est plus le seul adulte au contact des enfants dans l'école. Désormais, son rôle est double : il dispense l'enseignement et il participe à la coordination d'une équipe ».

Cette perspective n'a guère produit d'effets mais a suscité des réactions vives, de natures diverses mais surtout relatives au refus de voir grandir l'inégalité entre les élèves et les écoles si leurs activités dans le temps scolaire en viennent à dépendre des ressources locales. La possibilité alors ouverte d'une réflexion nouvelle sur la polyvalence des maîtres n'a pas été explorée. Une expérimentation a eu lieu, de courte durée, et les résultats n'en ont pas été valorisés, le changement de ministre en 2000 ayant marqué la fin du projet. Mais un autre « *plan* » dans lequel les arts et la culture avaient la part belle, et les intervenants extérieurs tout autant, lui a très rapidement fait suite.

2.2.1.2 Le plan de développement pour les Arts et la Culture (2000)

Diverses, les motivations de ce plan présenté plus haut (cf. 1.1.4.) sont rappelées par la circulaire de rentrée n° 2001-051 du 21 mars 2001 (publiée au BOEN n° 13 du 29 mars 2001) qui les réinscrit dans un contexte plus large avant de rappeler rapidement les nouveautés pour l'école primaire :

« Si les situations sociales et familiales des enfants les placent dans des conditions d'inégal accès à la maîtrise de la langue, c'est aussi vrai pour la connaissance du monde et la pratique d'activités artistiques, culturelles et sportives. C'est l'école, et d'abord par l'enseignement qu'elle dispense, qui peut rétablir une plus grande égalité et ainsi favoriser le développement harmonieux de chaque enfant. Aucun champ disciplinaire ne peut être négligé ; pour ceux qui sont ici évoqués, les inflexions apportées à leur enseignement doivent être mises en œuvre dès 2001. (...)

Les domaines artistiques introduisent à des modalités d'apprentissage particulières qui lient sensibilité et approches rationnelles, qui stimulent une forme d'attention esthétique et qui engagent dans des productions pouvant être appréciées sans qu'interviennent, comme dans d'autres disciplines, des critères d'évaluation normatifs. »

Dans les classes, ce plan donne priorité au travail sur la voix et à la pratique du chant choral, en recommandant la création d'une chorale dans chaque école, ainsi qu'à l'image et au cinéma. La grande innovation du plan consiste dans les « *classes à projet artistique et culturel* » (classes à PAC), développées de manière très volontariste dans un premier temps puis affaiblies par la baisse des crédits spécifiques. Si l'incitation par le financement est pour quelque chose dans le succès initial de cette offre, sans doute faut-il aussi voir dans ses caractéristiques propres des éléments de nature à intéresser particulièrement les enseignants et l'encadrement pédagogique. La circulaire n°2001-104 du 14 juin 2001 (publiée au BOEN n°24 du 14 juin 2001) fait valoir en quoi la classe à PAC s'insère dans un dispositif plus global et nourrit une interdisciplinarité souvent recherchée :

« Une classe à projet artistique et culturel organise une grande partie de l'activité d'une année scolaire, pour tout le groupe-classe, autour d'une réalisation artistique et culturelle. Ce projet constitue un prolongement et un enrichissement des enseignements : il s'appuie sur les programmes et s'inscrit dans les horaires habituels de la classe. La durée et l'organisation temporelle d'un projet artistique et culturel sont déterminées par la nature de l'action et par le type de partenariat. »

Les pratiques mises en œuvre doivent permettre aux élèves d'accéder à une véritable culture artistique en les plaçant dans des situations où s'éclairent l'une par l'autre une activité spécifique, l'acquisition de notions et de techniques, la rencontre avec des créateurs ou des professionnels, la découverte d'œuvres, l'élaboration de points de vue et de jugements esthétiques, la réflexion à partir des pratiques, des rencontres ou des visites. »

Comme on le verra plus loin, certains de ces éléments perdurent même quand le dispositif de travail n'est plus une classe à PAC (lien avec les programmes, relations entre domaines disciplinaires, journal de bord) ; ce qui s'est altéré tient au partenariat et aux difficultés à le financer. L'institution n'a pu respecter le caractère d'obligation - énoncé avec prudence - qui s'attachait à ce dispositif dans sa définition en juin 2001 : « *À terme, chaque élève devra bénéficier de deux classes à projet artistique et culturel à l'école primaire (une à l'école maternelle, l'autre à l'école élémentaire) ...* ».

2.2.2 La place des enseignements artistiques dans des référents essentiels pour le système éducatif : LOLF et socle commun

2.2.2.1 La loi organique sur les lois de finances

La mise en œuvre de la loi organique sur les lois de finances dans le système éducatif a donné lieu à la définition d'indicateurs de performance qui sont autant d'objectifs chiffrés significatifs de niveaux à atteindre et d'écarts à réduire pour améliorer l'efficacité et l'équité du système. Il n'existe pas d'indicateurs spécifiques pour les enseignements artistiques, mais la situation n'est pas différente pour les autres domaines disciplinaires hors du français et des mathématiques.

Des inquiétudes, surtout centrées sur l'utilisation par les responsables locaux des crédits délégués en liaison avec la recherche de meilleurs résultats, ont été exprimées. Il convient de noter que ces crédits ont toujours concerné les actions complémentaires aux enseignements. Sur le fond, il n'y a pas de raison que la LOLF altère ou affaiblisse les enseignements, même si les dispositifs divers d'« actions artistiques et culturelles » peuvent régresser. Cela conduit cependant à souligner qu'il faudra avoir d'autant plus d'attention et d'exigences pour les enseignements qui, seuls, assurent le contact de tous les élèves avec les arts.

2.2.2.2 *Le socle commun de connaissances et de compétences*

Plusieurs des « piliers » du socle mobilisent les enseignements artistiques. Le pilier 5 relatif à la culture humaniste est certainement le mieux à même de donner tout leur sens aux enseignements artistiques. Les connaissances, capacités et attitudes qui y sont définies recouvrent largement les objectifs des programmes actuellement en vigueur. Dans les programmes de 2002, des « compétences » sont en effet précisément énoncées tant pour l'école maternelle que pour les cycles 2 et 3 dans un encadré spécifique à chaque cycle et à chaque discipline (situation qui donne un nouveau statut à ce qui existait depuis 1991 de manière juxtaposée aux programmes proprement dits). Certaines relèvent des capacités telles que le socle commun les appréhende, par exemple :

- en arts visuels, « être capable d'utiliser le dessin, d'expérimenter des matériaux, des supports, des outils, combiner des opérations plastiques pour réaliser une production, »
- en éducation musicale, « contrôler volontairement sa voix et son attitude corporelle pour chanter, assumer son rôle dans un travail d'accompagnement, soutenir une écoute prolongée, utiliser des consignes d'écoute. »

D'autres supposent des connaissances, pas toutes clairement identifiées, par exemple quand il s'agit :

- en arts visuels, de « décrire et comparer des images, établir des relations entre les démarches et les procédés repérés dans des œuvres et sa propre production, reconnaître et nommer certaines œuvres d'artistes et les mettre en relation les unes par rapport aux autres... »
- en éducation musicale, de « repérer des éléments musicaux caractéristiques, les désigner et caractériser leur organisation (succession, simultanéité, ruptures...) en faisant appel à un lexique approprié ; reconnaître une œuvre du répertoire travaillé, la situer dans son contexte de création, porter à son égard un jugement esthétique. »

La diversité des manières de faire et des points de vue propres aux pratiques artistiques, notamment celles qui concernent les arts visuels, comme leur potentiel de transversalité, alimentent également le pilier 3 portant sur les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique. Ainsi en est-il des connaissances relatives à diverses transformations (symétrie, agrandissement, réduction), de celles qui mobilisent grandeurs et mesures, des capacités à effectuer des calculs simples et à effectuer des tracés à l'aide des instruments usuels.

Concernant le quatrième pilier du socle commun relatif à la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication, les programmes de 2002 insistent sur la diversité des pratiques artistiques dans le champ du visuel, pratique devant intégrer l'analyse et la production d'images, le dessin, les technologies et autres formes d'expressions plastiques. Les activités proposées doivent engager l'élève dans l'utilisation de l'appareil photographique (si possible numérique), les résultats obtenus (tirage papier, impression numérique, reproduction photocopiée) pouvant être retravaillés, transformés, combinés.

Les deux derniers piliers du socle, relatifs aux compétences sociales et civiques d'une part, à l'autonomie et l'initiative d'autre part, ne sont pas traités en tant que tels dans les textes actuellement en vigueur. Les enjeux correspondant sont souvent implicites, sinon formulés explicitement. Ainsi en est-il pour les arts visuels lorsque les documents d'accompagnement des programmes évoquent la « formation de la personne et la citoyenneté » pour souligner que la pratique artistique en classe « s'organise autour de la singularité dépassée de chacun pour viser à l'élaboration du lien avec autrui et avec le monde » ou encore qu'elle est l'objet d'une « attention permanente de l'enseignant dans ses

choix pédagogiques : travail de groupe, modalités favorisant la prise de responsabilité et l'autonomie ».

Portant sur la diversité des expressions artistiques passées et contemporaines, les arts visuels et l'éducation musicale engagent chaque élève à développer sa curiosité, sa tolérance et à ouvrir sa sensibilité à la culture des autres. Mobilisant la sensibilité de chacun au bénéfice d'un projet expressif individuel ou collectif, ces deux enseignements mobilisent chaque individu dans son identité originale. Les programmes actuellement en vigueur peuvent ainsi, moyennant des ajustements de forme, aisément contribuer à atteindre les objectifs fixés par les piliers 6 et 7 du socle commun de connaissances et de compétences.

2.3 DES RESSOURCES HUMAINES IMPORTANTES

2.3.1 D'autres acteurs que les enseignants : une situation ancienne

Les enseignants sont les premiers et principaux acteurs de l'éducation artistique des élèves de l'école primaire du fait de leur polyvalence disciplinaire ; dans le plus grand nombre des écoles, ils en sont même les seuls acteurs, si l'on excepte les professionnels qui ont mission de leur apporter aides et conseils et de contribuer à leur formation.

Par ailleurs, des collaborateurs qui ne sont pas des personnels de l'Education nationale – rarement en milieu rural - sont mobilisés pour compléter leur action, voire pour conduire des interventions, durables ou ponctuelles, qui se substituent parfois à la leur et constituent de fait l'enseignement principal reçu par les élèves. Cette situation, qui n'est pas nouvelle¹¹, est tout à fait légale puisque l'article L 911-6 du code de l'éducation dispose que « *des personnes justifiant d'une compétence professionnelle dans les domaines de la création ou de l'expression artistique, de l'histoire de l'art ou de la conservation du patrimoine peuvent apporter, sous la responsabilité des personnels enseignants, leur concours aux enseignements artistiques dans des conditions fixées par décret en Conseil d'Etat*¹². »

2.3.2 Les conseillers pédagogiques des disciplines artistiques

Les conseillers pédagogiques spécialisés dits aussi « maîtres formateurs dans les disciplines artistiques » dans la note de service du 24 février 1993 qui définit leurs missions ont été créés à la fin des années 1970 pour soutenir le développement des activités d'éveil artistiques sur le modèle de ce qui existait depuis quelques années pour l'éducation physique et sportive. Alors que pour l'EPS l'objectif fut rapidement d'en pourvoir chaque circonscription (objectif non totalement atteint), les ambitions ont été d'emblée plus modestes pour ces conseillers pédagogiques spécialisés en éducation

¹¹ La circulaire du 8 janvier 1980 relative au développement de l'éducation musicale dans les écoles l'atteste ; les inspecteurs d'académie sont alors invités à établir un inventaire des ressources car, est-il écrit, « *L'éducation musicale constitue, en effet, un domaine où le rassemblement de tous les concours s'avère souhaitable. (...) Il vous appartient d'avoir une connaissance complète et précise des aides de cette nature existant dans votre département (personnels de statut municipal, vacataires fournis par des associations) et de veiller, (...), à la qualité des interventions proposées ; les instituteurs doivent y trouver non pas des substituts mais l'occasion de faire bénéficier leur propre action d'un surcroît de technicité.* »

¹² Décret n° 88-702 du 6 mai 1988 - Application de l'article 7 de la loi no 88-20 du 6 janvier 1988 relative aux enseignements artistiques et conditions dans lesquelles certaines personnes peuvent apporter leur concours aux enseignements artistiques du premier et du second degrés.

musicale (CPEM) et en arts plastiques (CPAP) ; le ministère a d'abord doté chaque département d'un CPEM et un CPAP (c'était fait en 1980¹³), avant d'en augmenter le nombre en relation avec le nombre d'enseignants après la loi de 1988 sur les enseignements artistiques. Ils seraient 233 en 2006/2007 pour chacun des deux domaines (contre près de 1095 en EPS et 89 pour les langues vivantes étrangères).

Les missions de ces conseillers pédagogiques n'ont pas été revues depuis 1993. Elles ont essentiellement trait à la formation (contributions au plan départemental de formation continue et conduite d'ateliers de pratiques artistiques pour les maîtres dans ce cadre, animations pédagogiques en circonscription, aides et conseils dans la classe et l'école, participation possible à la formation initiale) et à la coordination des actions et du partenariat (analyse des besoins, inventaire des ressources, mises en relation des divers acteurs, négociations pour lesquels ils sont « *garants des objectifs de l'école* »). Selon le même texte, les conseillers pédagogiques dans les disciplines artistiques aident les inspecteurs responsables des circonscriptions qui « *s'assurent de la continuité de l'enseignement et de la cohérence des pratiques et activités artistiques dans les différents cycles de l'école maternelle et élémentaire.* »

Le texte insiste sur la spécificité de leur identité professionnelle : ils doivent « *respecter la nécessaire polyvalence des maîtres qui comprend un enseignement des arts plastiques et de la musique dans le cadre d'une véritable éducation esthétique et culturelle* » ; c'est parce qu'ils ont été eux-mêmes des maîtres polyvalents et qu'ils ont acquis une formation spécifique qu'ils ont toutes les compétences pour « *aider les maîtres à intégrer avec cohérence les activités artistiques à la vie de la classe et dans le cadre du projet d'école.* » Cette insistance doit être mise en parallèle avec l'autre caractéristique des enseignements artistiques à laquelle le texte renvoie sans cesse, la place qu'y occupent les partenariats. Les conseillers pédagogiques ont vocation à « *gérer le partenariat* » et à « *offrir aux enseignants les moyens de connaître l'environnement culturel dans son ensemble.* » Le texte se clôt d'ailleurs sur le maillage auquel contribuent ces personnels, comme s'il était déterminant :

« *Le rôle d'impulsion et d'incitation pour l'école primaire joué par les conseillers pédagogiques dans les disciplines artistiques sous l'autorité des IA-DSDEN et des IEN, sera d'autant plus important qu'il se conjuguera harmonieusement avec l'action des partenaires culturels dont ils sont les interlocuteurs privilégiés.* »

Ces personnels sont placés sous l'autorité de l'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'Education nationale, et travaillent, selon le texte de 1993, en liaison étroite avec les inspecteurs responsables des circonscriptions du premier degré. On verra que, dans bien des cas, cette situation n'est pas simple.

2.3.3 Des intervenants de statuts variés mis à la disposition des écoles

Les intervenants auxquels l'école fait appel sont extrêmement variés. On distingue des « intervenants de statut » (avec une présence régulière) et des « intervenants de projets » (à prestations plus occasionnelles). On peut aussi les différencier selon leur appartenance au monde des professionnels de la médiation culturelle et/ou artistique (attachés aux services éducatifs d'un musée ou des archives, fonctionnaires territoriaux de la filière culturelle...), à celui des professionnels d'un métier (artisans d'art par exemple) ou des artistes, des créateurs, etc. parfois selon la formule des « *résidences* ».

¹³ La circulaire du 8 janvier 1980 déjà citée, qui précise qu'il existe désormais au moins un CPEM par département, en fait une des conditions de possibilité de l'amélioration de l'enseignement musical.

Nous examinerons dans ce qui suit la situation de deux grandes catégories de professionnels : la première tout à fait singulière puisqu'elle est le fait de la seule ville de Paris, l'autre répandue, voulue et validée conjointement par les deux ministères de l'Education nationale et de la Culture qui ont créé les Centres de Formation de Musiciens Intervenants (CFMI) d'où sont issus les personnels appelés « dumistes », professionnels titulaires du Diplôme Universitaire de Musicien Intervenant (DUMI).

2.3.3.1 Une situation singulière : les professeurs de la ville de Paris (PVP)

Ce corps qui dispose d'un statut depuis les années 1970 est l'héritier des moniteurs municipaux mis en place à la fin du XIX^{ème} siècle par des grandes villes pour assurer des enseignements devenus obligatoires avec les lois Ferry et mal assumés par les instituteurs (gymnastique, dessin, chant, travaux manuels alors). Actuellement, pour un corps qui représente 860 personnes, trois spécialités existent : arts plastiques (230), éducation musicale (235) et EPS. Relevant depuis toujours du cadre A de la fonction publique, ils sont recrutés sur concours organisés par la ville de Paris tous les deux ans pour chacune des deux spécialités, musique et arts plastiques (entre 10 et 20 postes mis au concours) ; le vivier est plus large en arts plastiques où la proportion de candidats à la recherche d'une seconde carrière est importante.

Les PVP recrutés sont alors stagiaires durant deux ans ; affectés dans des écoles et chargés de cours, ils bénéficient d'un horaire d'enseignement allégé pour pouvoir recevoir une formation à raison de six heures hebdomadaires la première année et trois heures la seconde. A l'issue des deux années, ils passent un certificat d'aptitude pédagogique et deviennent titulaires s'ils réussissent (les échecs étant rarissimes). Comme pour le concours de recrutement, le jury de ce CAP est présidé par un inspecteur de l'Education nationale.

Les PVP ont un service de 20 heures hebdomadaires dont 19 heures devant élèves (cours ou ateliers) ; 36 heures annuelles sont consacrées, pour une partie aux réunions de travail à l'initiative de la direction des affaires scolaires (DASCO) de la ville de Paris dont ils dépendent pour leur carrière (12 heures) et à la concertation avec les équipes pédagogiques (24 heures). Distinguant bien deux plans différents, les propos des représentants de la DASCO sont aussi clairs que les écrits : « *En tant qu'agents municipaux recrutés, formés et rémunérés par la ville de Paris, ces professeurs dépendent administrativement de la direction des affaires scolaires. Mais en tant qu'enseignants, ils sont encadrés sur le plan pédagogique par les inspecteurs de l'Education nationale (IEN). Ils sont d'ailleurs tenus d'assurer un enseignement conforme aux textes et circulaires de l'Etat.* »

Une circulaire commune datée du 14 novembre 2000 et signée du directeur de l'académie de Paris et du directeur des affaires scolaires de la ville de Paris précise les responsabilités respectives des enseignants des écoles et des PVP, les modalités du travail en équipe et les conséquences qui en découlent (responsabilités juridiques, circulation de l'information, accès et utilisation du matériel, validation des programmations, etc.). Selon ce texte, le maître de la classe est « *le garant de la cohérence éducative de l'ensemble des interventions (...) dans le cadre du projet de cycle et du projet d'école* ». Le PVP est « *responsable de la partie de l'enseignement dont il a la charge.* » L'un et l'autre sont « *responsables de l'application des programmes et des instructions officielles. Ensemble [le mot est en gras dans le texte], ils construisent la programmation de la discipline et s'assurent de son insertion dans l'ensemble des activités de la classe. Ils coopèrent dans le suivi des élèves.* »

La mairie de Paris affecte à chaque école élémentaire une dotation horaire calculée en fonction du nombre de classes (une heure par classe par semaine pour chaque discipline artistique et une heure trente hebdomadaire pour l'EPS) ; la répartition par classe peut être modulée en fonction des projets

mais l'horaire global annuel doit être respecté pour chaque classe. « *Le maître de la classe, en fonction des objectifs poursuivis, doit, soit intervenir en collaboration avec le professeur de la ville de Paris, soit apporter un soutien à un groupe d'élèves en difficulté, soit encore dispenser un enseignement dans une autre classe.* » Cette dernière possibilité est souvent utilisée pour les langues vivantes ; quant à la prise en charge d'élèves en difficulté, elle ne concerne pas les élèves de la classe qui seraient de fait privés d'un enseignement auxquels ils ont droit, mais des groupes d'élèves d'une (ou plusieurs) autre(s) classe(s) lors d'un décloisonnement.

Les positions des responsables de l'Education nationale et de la mairie de Paris, recueillies dans les entretiens, sont concordantes à tous égards et fidèles au texte de 2000.

2.3.3.2 Une ressource répandue : les musiciens intervenants en milieu scolaire

Créés sous double tutelle (Education nationale et Culture) par la circulaire du 25 juin 1984 et confirmés par la loi de 1988 sur les enseignements artistiques, les centres de formation de musiciens intervenant (CFMI) à l'école primaire sont implantés dans neuf universités et délivrent après deux années de formation (environ 1500 heures) le diplôme universitaire de musicien intervenant (DUMI). Ces centres recrutent sur tests dans un vivier de personnes ayant le baccalauréat (ou équivalent), une solide formation musicale de base et deux années d'études (musicales ou autres) ou deux années de pratique professionnelle.

Les débouchés pour les dumistes sont peu nombreux¹⁴. Ceux qui interviennent dans les écoles primaires sont employés par des municipalités ou communautés de communes, soit comme « assistants territoriaux spécialisés d'enseignement artistique » (statut particulier relevant de la filière culturelle de la fonction publique territoriale développée depuis 1991, avec un mode de recrutement sur concours), soit comme contractuels ou vacataires.

Un référentiel de compétences, réalisé par le conseil des CFMI, sans valeur réglementaire à ce jour, définit leur métier en le référant à deux missions : une mission éducative (contribuer à un enseignement partagé de la musique) et une mission de développement culturel. Trois domaines structurent le répertoire des compétences selon qu'elles sont musicales et artistiques, didactiques et pédagogiques, organisationnelles et relationnelles. Ce texte, peu connu des équipes pédagogiques même quand elles collaborent régulièrement avec un dumiste, pourrait permettre un réel travail collaboratif car il peut s'inscrire convenablement dans une culture professionnelle partagée.

Du côté des inspections académiques, pour lutter contre les effets de substitution des dumistes aux enseignants et contre la multiplication des intervenants dans les classes, l'évolution tend à la limitation du temps d'intervention dans chaque classe (volume et fréquence) voire à la limitation des publics concernés (cycle 3 privilégié le plus souvent, école maternelle exclue presque systématiquement) et des contenus de l'enseignement dispensé. Les autorités départementales de l'Education nationale, souvent peu informées de l'originalité de la formation délivrées par les CFMI, assimilent fréquemment les dumistes aux intervenants extérieurs dont l'ensemble est très hétérogène. Pourtant, souhaitée et soutenue dans son principe par deux ministères, régulièrement relégitimée par les circulaires successives sur l'éducation artistique, cette formation garantit - la plupart du temps - le respect de la polyvalence du maître lorsque chaque intervention ne peut s'envisager que dans une étroite association avec l'enseignant responsable de la classe.

¹⁴ Il convient de citer, au titre des employeurs potentiels, les centres musicaux ruraux (CMR) ; ils sont regroupés dans une fédération nationale, agréée pour son action éducative complémentaire de l'enseignement public.

Les situations de restriction posent des problèmes aux dumistes eux-mêmes dont certains perdent un travail à temps complet, font douter les élus du bien-fondé de leur investissement (car ce sont les communes qui, au titre d'employeurs, paient dans la très grande majorité des cas) et amènent les CFMI à s'interroger sur la situation paradoxale ainsi créée : leur existence même tient à la reconnaissance par le ministère de l'Éducation nationale du besoin de professionnels qu'ils ont la charge de former et l'exercice du métier auquel ils préparent est aujourd'hui contrarié par les services extérieurs de ce ministère de tutelle qui sont de fait des « employeurs » même s'ils ne sont pas les « payeurs ».

Il convient de souligner qu'il n'existe pas de strict équivalent pour les arts visuels même si des tentatives ont été faites pour former des artistes intervenants dans un C.F.P.I (centre de formation de plasticiens intervenants). Habilités à intervenir en milieu scolaire et principalement au niveau de l'école primaire, leur nombre est limité (moins de 150). En 2000, quatre écoles nationales d'enseignement supérieur des Beaux-Arts étaient centres de formation ; à ce jour, une seule poursuit cette formation. Il s'agissait initialement d'apporter une formation pédagogique à des artistes ayant une pratique reconnue notamment par le ministère de la culture.

Résumé de la première partie :

L'éducation artistique et culturelle représente à l'école primaire un domaine vaste aux délimitations floues dans lequel les enseignements obligatoires sont souvent considérés au même rang que des pratiques facultatives. Les ambiguïtés tiennent essentiellement aux conceptions variées de ce qui est « culturel » : soit il s'agit des modalités de travail (« l'action culturelle » conduit à ouvrir l'école sur les ressources culturelles de l'environnement), soit il s'agit des contenus même de la formation des élèves (les disciplines scolaires sont riches d'apports et de références culturels que l'enseignant doit s'efforcer de mettre en relation pour construire chez chaque élève les bases d'une culture qui s'enrichira au long de la scolarité).

Les programmes de l'école primaire eux-mêmes ne contribuent pas à dissiper le trouble en faisant une place ambiguë aux « projets artistiques et culturels », au service ou en complément des enseignements obligatoires.

Ces programmes identifient deux domaines d'enseignements obligatoires, l'éducation musicale dont la définition s'est stabilisée depuis une vingtaine d'années et les arts visuels, dénomination récente d'un champ qui s'est beaucoup étendu (dépassant le domaine des arts plastiques) et dont la conception s'est complexifiée.

Les enseignements obligatoires sont rarement l'objet d'une promotion explicite de la part de l'institution qui, par contre, de manière épisodique, met en avant des plans d'action en faveur de l'éducation artistique et culturelle qui valorisent des actions partenariales avec les acteurs et institutions relevant du ministère de la Culture. L'inventaire d'offres nombreuses et très diversifiées et l'incoordination de ces offres avec les enseignements obligatoires risquent de masquer l'essentiel, à savoir les bénéfices que doivent en tirer les élèves. L'obligation désormais faite aux équipes pédagogiques d'identifier ce qui concourt aux dimensions artistiques et culturelles de la formation des élèves au sein du projet d'école devrait conduire à recentrer l'attention sur un diagnostic de la situation locale en matière d'apprentissages dans les domaines concernés, sur l'organisation des réponses au long du parcours scolaire, sur l'évaluation des actions conduites ; ainsi, le travail en partenariat avec des acteurs extérieurs à l'école pourrait-il mieux répondre à de réels besoins et contribuer à l'atteinte des objectifs fixés à l'école.

La dimension temporelle du parcours scolaire, la nécessité d'évaluer les acquis des élèves et le souci de l'efficacité des actions engagées sont au cœur de préoccupations aujourd'hui premières avec la mise en

œuvre de la loi organique sur les lois de finances et celle du socle commun de connaissances et de compétences.

L'éducation artistique et culturelle relève d'abord de la responsabilité des enseignants dans leur classe. Des conseillers pédagogiques spécialisés contribuent à soutenir leur action, en intervenant directement auprès d'eux si besoin, par des actions de formation, par la production et l'identification de ressources et par les relations qu'ils favorisent avec un ensemble de partenaires locaux ; ces conseillers (moins d'un pour mille enseignants du premier degré en éducation musicale et pour les arts visuels) sont actuellement, en proportion, bien moins nombreux qu'en EPS mais bien plus qu'en langues vivantes. Par ailleurs, des intervenants extérieurs de statuts variés sont susceptibles de compléter l'action du maître ; deux catégories particulières, reconnues par l'institution comme ayant un « statut » particulier parce que leur formation et/ou leur action sont évaluées par notre ministère, ont retenu l'attention au cours de l'enquête de l'inspection générale, les professeurs de la ville de Paris et les musiciens intervenants dits « dumistes ».

3 DES REALISATIONS INEGALES

3.1 LE MATERIAU DE L'ENQUETE

Pour saisir les réalités au-delà des propos communément tenus sur la situation des enseignements artistiques à l'école primaire, leur rareté à l'école élémentaire et leur régularité en école maternelle, deux modalités ont été choisies : une étude directe par l'observation *in situ* limitée à des classes du cycle 3 complétée par des entretiens avec les enseignants et les directeurs d'école, une étude indirecte par l'analyse de rapports d'inspection dont des échantillons ont été demandés aux inspecteurs d'académie de 8 départements visités pour cette enquête. Ce sont alors les trente derniers rapports signés au 15 janvier 2007 qui ont été retenus ; on appellera cet ensemble l'échantillon IA dans la suite de ce texte. A ceux-là leur ont été ajoutés les rapports rédigés depuis la rentrée 2005 par les inspecteurs responsables de circonscription rencontrés pour l'enquête (échantillon VU dans la suite du rapport). Au total, ce sont 196 rapports qui ont été analysés ; si les différences de style sont fortes entre inspecteurs, le référentiel d'inspection peut aussi varier (les éléments observables auxquels les inspecteurs portent systématiquement attention, leur échelle de valeur – niveaux d'exigence - pour apprécier les réalisations), mais les régularités l'emportent largement sur les différences.

Dans les 150 rapports de l'échantillon IA, un tiers exactement concerne des classes maternelles (50 précisément), 32 des classes de CP ou/et CE1, 43 des classes de cycle 3, 10 des classes élémentaires multiniveaux, 9 des classes spécialisées et 6 d'autres situations d'enseignants (directeurs déchargés, conseillers pédagogiques, maîtres spécialisées hors des classes primaires).

Dans les 46 rapports d'inspection dans lesquels on trouve au moins une séance à rapporter aux domaines artistiques (échantillon VU sans redondance avec l'échantillon IA), 13 concernent des classes maternelles, 10 des classes de CP et/ou CE1, 13 des classes de cycle 3 et 10 des classes multiniveaux comprenant des élèves des deux cycles de l'élémentaire.

Dans l'un et l'autre cas, il y a un équilibre entre les divers niveaux scolaires concernés. Mais pour les contenus, le déséquilibre est total si l'on examine les seuls rapports de l'échantillon IA puisqu'alors, sur les 150 documents, 25 (16,7 %) seulement donnent à lire un paragraphe, même court, relatif à une séance artistique et sur ces 25 situations, 19 (76 %) concernent une classe maternelle.

3.2 LA SITUATION A PART DE L'ECOLE MATERNELLE

3.2.1 Des pratiques régulières

Notre échantillon confirme d'une certaine manière ce qui est communément admis. L'école maternelle propose de manière régulière – et donc les inspecteurs ne peuvent guère ne pas en voir - des activités relevant des domaines artistiques à ses jeunes élèves, pour les plus fréquentes dans les domaines qui relèvent des arts plastiques, de l'éducation musicale, de l'expression corporelle et de la danse, pour les moins répandues en matière de cinéma, de photographie, voire de jeu théâtral. L'organisation des classes avec des installations permanentes pour la peinture et des matériels et matériaux disponibles pour le dessin, la décoration des locaux qui expose de nombreuses productions enfantines, les comptines ou chansons que les enfants se plaisent à partager ou à interpréter pour leur seul plaisir en donnent la preuve de manière indiscutable. C'est parce qu'il n'y avait aucun doute à ce sujet pour les inspecteurs généraux que le choix a été fait de ne pas enquêter directement dans les classes maternelles.

Les jeunes enfants découvrent le monde d'abord par l'exploration motrice et la manipulation, ce qui explique une implication corporelle permanente. Ils jouent sans retenue de toutes leurs possibilités sensorielles : les petits aiment toucher, caresser, pétrir, humer, goûter, écouter et réécouter des bruits et des sons qui leur plaisent, regarder et re-regarder des images ou des films qui les séduisent ou les effraient, explorer leur environnement avec une loupe ou à l'aide d'autres instruments. Ils n'hésitent pas à mettre à l'épreuve leurs pouvoirs vocaux : ils crient, imitent des bruits et des sons, des chanteurs et des musiciens. Ils sont dans le « faire semblant » de manière spontanée, miment et dansent sans inhibition (dans la majorité des cas et sauf problèmes particuliers qui tiennent surtout à des difficultés de communication). Il est plus que jamais nécessaire que l'école offre aux petits toutes les occasions de cet exercice fonctionnel des pouvoirs corporels, gestuels, vocaux, sensoriels compte tenu des évolutions des conditions de vie qui le limitent singulièrement (appartements réduits, habitat collectif, vie à l'intérieur, place de la télévision, etc.). C'est sans doute en ce sens qu'il y a du « pré-scolaire » dans cette école pré-élémentaire où l'on admet que les apprentissages ne soient pas encore contraints par le seul vecteur du langage. Les enseignants qui choisissent des classes maternelles, ceux en particulier qui s'en sont fait une spécialité, n'ont pas de réticence à s'investir eux mêmes sur d'autres modes relationnels que l'échange parlé et dans d'autres activités que le travail rationnel et sur papier. C'est probablement là une part importante spécifique à la professionnalité des professeurs des écoles pour de jeunes enfants.

Ce que donnent à lire et à comprendre les rapports d'inspection analysés est plus limitatif que ce que l'on pourrait s'attendre à trouver. Le tableau ci-après présente de manière résumée les séances observées¹⁵ plus ou moins largement décrites et analysées dans des rapports qui, par ailleurs, évoquent souvent l'affichage des classes (où abondent les productions picturales d'élèves) mais jamais la dimension progressive ou des programmations d'activités dans les domaines artistiques :

<i>Classes maternelles</i>	Echantillon IA	Echantillon VU
<i>Rapports d'inspection</i>	(19 situations)	(13 situations)
Domaine <i>Le regard et le geste</i>	14	11
Domaine <i>La voix et l'écoute</i>	4	6
Danse	1	

La première explication du décalage entre les deux domaines principaux tient sans doute au mode de fonctionnement en ateliers qui est prépondérant à l'école maternelle ; les « arts plastiques » se prêtent bien à cette organisation alors que tout ce qui relève de l'éducation musicale suppose le collectif, plus rarement l'individualisation même si des possibilités d'écoute au casque permettent à des enfants de s'isoler avec une musique (ou une histoire) qu'ils ont choisie.

3.2.2 Au-delà des activités, des apprentissages ?

Notre échantillon de situations, pour réduit qu'il soit, présente de réelles constantes sur lesquelles l'attention doit être attirée.

3.2.2.1 La voix et l'écoute

Les rapports d'inspection qui rendent compte de moments musicaux n'en parlent que très brièvement comme s'il n'y avait rien à en dire : dans la majorité des cas, on sait que la classe a chanté des comptines ou des chansons, dont les titres ne sont pas cités. Il n'est pas dit si l'on est dans un moment

¹⁵ Dans l'échantillon VU, plusieurs des rapports prennent en compte des moments variés, ce qui explique un total de séances supérieur au nombre des rapports.

d'apprentissage ou de rappel et rares sont les appréciations sur la qualité des voix, l'unisson, l'implication de tous les élèves. Une seule fois dans notre échantillon, on trouve quelques éléments descriptifs (séance observée dans une classe de tout-petits et petits en décembre) : « *Musique : le groupe entonne quelques chants et comptines à l'unisson. Les élèves se démobilisent, quelques uns sont dans la gestuelle et ou l'écholalie (fin de matinée).* » Est-ce vraiment de la démobilisation ou un moment normal de l'apprentissage ?

Plus significative parce que plus fréquente est la situation d'écoute ainsi rapportée (classe multiniveaux de cycle 1 en janvier) :

« *2^{ème} séance : écoute musicale : ce temps d'écoute, court et bien cadré, permet un retour au calme, avant la répartition des élèves sur trois ateliers. Ces courts temps collectifs sont importants dans une classe à cours multiples pour rythmer les apprentissages et maintenir une ambiance de classe sereine.* »

Peut-être est-ce justifié, mais on attend un autre développement de la part de l'inspecteur sur la place de la musique dans la classe quand on a lu précédemment : « *La fin des ateliers et le temps de rangement sont signalés par un signal sonore : un passage de la « Lettre à Elise ».* Si la musique agit comme un conditionnement (est-ce alors beaucoup plus que le générique de début ou de fin d'émission à la télévision ?), si le moment d'écoute n'est qu'un interlude par lequel "la musique adoucit les moeurs", on souhaiterait un rappel du programme qui prévoit d'autres formes de contact avec la musique pour que les élèves apprennent à écouter, deviennent familiers d'univers sonores variés et rares dans l'environnement du quotidien, sachent reconnaître et situer des segments sonores, etc. tous objectifs inscrits dans le programme.

3.2.2.2 Le regard et le geste

Les rapports sont à peine plus diserts et ils donnent à voir des situations assez semblables dans lesquelles le plus fréquemment c'est l'agent qui assiste l'enseignant (ATSEM) qui supervise l'activité (16 des 25 séances évoquées dans les rapports d'inspection), l'enseignant étant impliqué dans l'animation d'un atelier en parallèle.

Surtout avec les petits, on peine à distinguer la nature de l'activité réellement attendue et la tâche semble plutôt relever de travaux manuels sans finalité (rien n'est dit de ce que l'on vise : un bel objet, un objet pour ...). Ainsi, dans une classe de tout-petits et petits en décembre, quatre ateliers se déroulent en parallèle dont deux en « arts visuels » sous la surveillance de l'ATSEM : dans l'un, « *chacun doit recouvrir une barquette alimentaire à l'aide de gouache rouge et d'un pinceau brosse.* » Dans l'autre, « *chacun doit recouvrir la surface d'un disque à l'aide de papier de couleur à coller.* » Que suggère l'inspecteur qui s'en tient à ce compte rendu ?

Dans une classe de petits en octobre, alors qu'un atelier dit de mathématiques se déroule simultanément, l'inspecteur relate ce qui se passe en « arts visuels » :

« *Atelier 1 : les élèves doivent remplir l'espace feuille en collant les morceaux de papier. Résultats des élèves : ils ont majoritairement réussi à répartir les morceaux de papier sur la totalité de l'espace. Les différences sont plutôt du côté de la manipulation de la matière (colle et petits morceaux de papier).*

Atelier 2 : à l'aide de pastels, les élèves doivent tracer des cercles représentant des pommes sur un sac de papier kraft. Chacun dispose d'une pomme qu'il peut manipuler pour sentir la forme à représenter. Résultats des élèves : tracés spiralaires ou cercles fermés.

Atelier 3 : Les élèves disposent de gouache et d'un pinceau pour remplir en tapotant l'extrémité d'une brosse. L'ATSEM et l'enseignante commentent les effets produits par les mélanges de couleurs. Puis les enfants saupoudrent de sel leurs productions. Résultats des élèves : conformes à la consigne. »

Il n'est pas étonnant que l'on se centre, au moment du bilan, sur la conformité de la réponse à la consigne, puisque rien d'autre n'est attendu qu'une exécution des instructions données : ainsi pour le premier des deux exemples, « *On reprend une production de chaque atelier. Un élève est sollicité pour rappeler la tâche et valider la conformité à la consigne reformulée par l'enseignante.* » Sans susciter d'échanges en situation sur la manière dont on s'y prend (les petits peuvent montrer à défaut de savoir dire, et l'enseignant formulera avec des mots justes et accessibles), sur les difficultés rencontrées, sur l'appréciation du résultat, il n'est guère possible de conduire les élèves à prendre la mesure de leurs pouvoirs et de la relation entre la manière de faire quelque chose et l'effet. Comme il n'est pas possible de les aider à progresser dans la maîtrise des gestes si l'on n'est pas en situation de les voir en action. La seule observation des productions ne renseigne en effet guère sur les procédures mobilisées ; c'est tout aussi vrai pour les activités picturales que pour l'écriture.

Souvent, l'activité pratiquée n'est rapportée à aucun apprentissage précis, au moins dans le rapport d'inspection, et on ne sait ce qu'il en est pour le maître. Ainsi, dans une classe de grande section en novembre, parmi cinq ateliers simultanés, celui dit d'arts visuels est présenté de la manière suivante : « *Un groupe d'élèves doit poursuivre, à l'aide de pastels, la mise en couleur d'un mandala constitué à partir du répertoire de graphisme de la classe. Au préalable, ils classent les couleurs froides et les couleurs chaudes à répartir sur les différentes parties du dessin.* » Attend-on un effet lié au choix des couleurs ? Est-ce simplement un exercice de répartition destiné à vérifier la connaissance de cette opposition couleurs chaudes / couleurs froides ? Peut-on, en grande section, se satisfaire d'un coloriage, fût-ce au moyen de pastels ?

Pour une autre classe de même niveau en juin, on lit : « *atelier 1 : arts visuels : tri de couleurs : les élèves piochent des vignettes colorées et les classent en deux catégories, couleurs froides ou chaudes. Madame X se consacre plus particulièrement à cet atelier qui s'inscrit dans la suite d'une activité menée sur les couleurs. C'est l'occasion d'échanges langagiers de qualité. (...) Les entretiens avec les élèves montrent que, s'ils ont bien compris ce qu'ils font, les compétences construites ne sont pas inscrites dans des perspectives d'utilisation. Il s'agit d'une dimension à développer.* »

L'exécution de consignes, l'application de techniques l'emportent sur la recherche, l'initiative ou le projet de l'élève. Deux inspecteurs, chacun à sa manière, en font la remarque et la critique aux maîtres, sans aller plus loin toutefois sur ce qui aurait permis de donner un autre tour à l'activité. Dans cette classe de grande section (mois de janvier), l'inspecteur interpelle l'enseignant lui rappelant par écrit les propos échangés dans l'entretien : « *Vous avez mis en place deux ateliers tournants ; le premier pour réaliser une fresque collective du chemin parcouru par la galette dans l'album Roule Galette, (...) Nous avons convenu que la fresque est davantage le projet de l'enseignant qu'un réel travail d'exploration d'une possibilité expressive offerte par l'utilisation de cotons tiges trempés dans différentes couleurs de peinture. Vous avez cependant raison de vouloir relier l'expression artistique aux œuvres de notre patrimoine ; mais vous conviendrez qu'il est rare de trouver concomitamment dans ces dernières de la peinture soufflée et une technique liée à l'impressionnisme du début du XXème siècle. Les élèves sont ici des exécutants d'une tâche pensée pour eux et où ils n'ont plus à penser. Je crois que nous sommes d'accord pour dire que ce n'est pas ce que nous recherchons à l'école.* »

Dans une autre classe de grande section observée en novembre, l'inspecteur, qui par ailleurs reconnaît la qualité de la préparation matérielle de la séance et celle de la présence du maître, notamment de son accompagnement par le langage, conclut par ce conseil : « *mieux définir les objectifs d'apprentissage des situations pédagogiques mises en œuvre dans le domaine artistique.* »

C'est bien là le rappel que suscite la lecture des rapports d'inspection relatifs à des classes maternelles ; pour que les activités plastiques ne se réduisent pas à de l'occupationnel, pour que les élèves y apprennent quelque chose et en prennent conscience, il faut d'abord que l'enseignant ait une intention précise. Pour aider les maîtres à progresser dans cette direction, encore faut-il que les inspecteurs identifient les écarts entre ce qui est proposé et ce qui est demandé dans le programme et les signalent, qu'ils se soucient de référer au programme ce qu'ils ont vu (la première exigence est de parler le programme dans ses propres mots : il n'y a pas plus d'arts visuels en école maternelle qu'il n'y a de mathématiques) et qu'ils se dégagent eux-mêmes d'une manière de dire qui confortent les maîtres dans leur fonctionnement. Quand on écrit : « *3^{ème} séance : ateliers « graphisme et création » : trois ateliers fonctionnent simultanément avec l'aide de l'ATSEM. Les consignes sont clairement exposées et les élèves entrent vite dans les activités proposées.* », on se situe dans la logique du faire sans évoquer du tout la logique de ce qui est à apprendre ou appris.

Enfin, il s'agit peut-être seulement d'une conséquence du faible échantillon qui ne donne pas à voir toutes les situations possibles, mais il faut signaler que toutes les séances retracées font la part belle au « geste », ce qui laisse sans réponse une interrogation : quand mobilise-t-on vraiment le « regard » et sur quoi ?

3.3 EN ELEMENTAIRE, DES REALISATIONS PLUTOT MARQUEES PAR L'ALEATOIRE

Répetons le, le bilan qui va être dressé est partiel, d'une part, parce qu'il est essentiellement centré sur les enseignements obligatoires, le recensement complet des autres pratiques n'ayant pas été effectué. Et, d'autre part, parce que le panel des situations étudiées en direct (observation et entretien) ou de manière indirecte (rapports d'inspection) est limité.

45 séances ont été observées, conduites pour 32 d'entre elles par un maître seul, pour 6 autres par un maître et un intervenant, pour 7 enfin par un intervenant seul (4 PVP, 2 dumistes, un artiste). Deux moments distincts ont parfois été proposés, ce qui explique que le nombre total d'observations réparties par spécialité soit supérieur à 45. On a ainsi pu voir 15 séances d'éducation musicale, 31 en arts visuels et 3 en danse ou expression corporelle.

Trente directeurs d'école ont été rencontrés dans le cadre d'entretiens.

3.3.1 La place des enseignements artistiques dans l'organisation de la classe

Il a paru nécessaire d'examiner comment les enseignements artistiques sont traités dans ce qui anticipe et ce qui suit la réalisation en classe d'une séance : l'organisation des enseignements dans le temps, l'évaluation, les traces qu'ils laissent et la manière dont on en organise la mémoire dans le temps. L'étude a été conduite par l'observation dans des classes du cycle 3 de tous les documents accessibles (cahier journal de la classe, préparations de l'enseignant, livrets d'évaluation et cahiers ad hoc ou autres formules) et, pour aller au-delà, par des entretiens avec les directeurs des écoles visitées et l'analyse des emplois du temps des classes de ces écoles, tous niveaux confondus.

3.3.1.1 Le temps d'enseignement

Dans la grande majorité des 224 emplois du temps analysés, les horaires du domaine (3 heures hebdomadaires auxquelles il est légitime de défalquer un court temps puisque la durée des récréations impacte chaque domaine¹⁶) sont à peu près respectés ; la rigueur faisant souvent défaut à une présentation non standardisée des emplois du temps, la lecture en est parfois délicate, ce qui explique que les totaux n'aient pas toujours pu être faits. C'est surtout vrai dans les cas où des alternances (travaux par demi classe, décroissements, etc.) sont organisées sur deux ou trois semaines et où il est difficile de déterminer hors contexte le temps dont chaque élève bénéficie dans les différents domaines d'apprentissage.

	Total proche de 2 h. 30	Total de 3 heures	Cas particuliers
Cycle 2 (84 classes)	65	14	Deux classes où les arts visuels ne figurent pas Une classe où aucun temps n'est dévolu aux enseignements artistiques
Cycle 3 (138 classes)	116	15	

L'organisation plus précise est souvent différente pour l'éducation musicale et pour les arts visuels qui ne bénéficient que rarement d'un temps égal affiché, le temps imparti aux séances d'arts visuels étant en général un peu plus long et moins souvent fragmenté que celui qui est donné à l'éducation musicale. Parfois (9 cas), l'éducation musicale apparaît à l'emploi du temps sous le mot *Chorale* suivi d'un nom propre ou d'un prénom ; il semble bien alors que les élèves de la classe soient associés à une autre classe pour chanter sous la direction d'un enseignant autre que le maître de la classe ou d'un intervenant¹⁷. Le terme *Dessin* remplace quatre fois *Arts visuels*.

Education musicale : organisation sur la semaine

	Une séance	Deux séances ou plus	Moins d'une heure	Une heure	Plus d'une heure
Cycle 2 (84 classes)	61	20	35	34	12
Cycle 3 (138 classes)	114	20	55	56	23

Arts visuels : organisation sur la semaine

	Une séance	Deux séances ou plus	Moins d'une heure	Une heure	Plus d'une heure
Cycle 2 (84 classes)	70	11	10	50	21
Cycle 3 (138 classes)	119	11	12	71	47

¹⁶ Les horaires affichés pour les divers domaines disciplinaires sont établis sur la base de 26 heures hebdomadaires alors que les semaines font, dans la très grande majorité des cas, 24 heures ou 27 heures et ces 26 heures comprennent le temps des récréations qui est d'un quart d'heure par demi-journée, tous éléments qui ôtent de la transparence aux horaires. Un simple calcul, sur la base de 36 semaines théoriques de classe, conduit à dire que le temps réel hebdomadaire des enseignements artistiques devrait être près de 2 H. 45.

¹⁷ Sans présumer des réalités qui y sont liées, tout laisse alors à penser que l'éducation musicale définie par les programmes est envisagée dans une seule de ses dimensions, celle de la pratique vocale.

L'examen du cahier-journal de la classe, quand il a été possible, montre que l'emploi du temps affiché est très rarement suivi, même lorsque les enseignements sont dispensés avec régularité, ce que tendent à prouver les autres traces visibles (nombre de chants appris, productions plastiques ou autres). L'éducation musicale est plus souvent fragmentée en plusieurs séances que ce n'est indiqué à l'emploi du temps ; les arts visuels peuvent être pratiqués selon un rythme moins régulier, mais à raison de séances souvent plus longues que ce qui est affiché ou, au contraire, régulièrement mais selon des séances de fait plus courtes que ce qui est annoncé.

Force est de constater un fait : c'est quand il y a des intervenants extérieurs quel que soit leur statut, des échanges de service, des temps partagés (décharges, travail à temps partiel) que les enseignements sont les plus réguliers, parce qu'alors les contraintes des emplois du temps qui lient plusieurs personnes sont mieux respectées.

3.3.1.2 L'organisation dans la durée des enseignements : progressions, programmations

Ce sujet a été exploré à partir des observations en classe, des entretiens avec les maîtres, les intervenants et avec les directeurs d'école.

Seuls cinq maîtres parmi ceux qui ont été rencontrés disent suivre une progression ; les PVP et les dumistes en ont une, souvent précise mais plus ou moins respectueuse du programme de l'école. 36 des enseignants avec lesquels l'échange a eu lieu disent ne pas avoir de progression au sens où ils en suivent une dans les autres disciplines, mais leur enseignement est organisé sur la base de « projets » (mot le plus utilisé) ; dans ce cadre, et c'est surtout vrai pour les arts visuels, la programmation peut présenter un ou des projets pour chaque période de l'année, thématiques, souvent en relation avec d'autres disciplines ou plus spécifiques et liés à des événements locaux ou à un engagement dans un dispositif particulier promu dans le département ou la circonscription. Dans un cas, c'est la programmation du centre culturel voisin et assidûment fréquenté qui constitue une base pour la programmation des activités scolaires.

Au mieux, le programme et les compétences à faire acquérir servent de « tableau de bord » : au fil de l'année, les maîtres repèrent ce qui a été travaillé, ce qui doit encore l'être et avancent ainsi. Les répertoires de chant sont conçus aussi comme supports de progressions, mais les critères qui président à l'ordre des apprentissages sont incertains. Les rencontres avec les œuvres, en musique ou dans les divers domaines des arts visuels (peinture essentiellement mais pas exclusivement), se font en fonction des projets ou des situations d'étude dans d'autres domaines disciplinaires, la littérature et l'histoire essentiellement. Les livrets scolaires ne sont pas considérés comme des supports pertinents pour travailler dans la durée. Les accords avec les maîtres précédents et suivants ne sont pas passés aussi souvent que dans les autres domaines.

Ces éléments sont corroborés par ce que disent les directeurs : sur les 30 interrogés, huit seulement déclarent qu'il y a des progressions dans tous les domaines dans leur école, 20 reconnaissent qu'il n'y en a pas et pour deux, c'est « oui et non ». Pour l'un, « il y a des progressions implicites : le CP démarre et on essaie de ne pas refaire la même chose. » ; pour l'autre, directeur d'une école parisienne, c'est parce que les maîtres n'ont pas vraiment de progressions et que les PVP en ont une (d'autant plus utile pour eux qu'ils suivent les élèves sur la durée de leur scolarité élémentaire) ; d'autres directeurs dans la même situation ne font pas la même analyse et, pour certains, c'est oui – les élèves travaillent effectivement alors selon une progression – et pour d'autres non – ce ne sont pas les enseignants qui pilotent vraiment cette progression.

Ainsi, mais ce n'est pas propre aux enseignements artistiques puisque l'observation en a été faite pour une matière dite fondamentale dans le rapport de l'inspection générale relatif à *L'enseignement des mathématiques au cycle 3 de l'école primaire*, rendu en 2006, les programmes donnés pour un cycle ne font que très rarement l'objet d'un travail interne à l'équipe pédagogique pour que les enseignements soient distribués avec pertinence (équilibre des composantes, progressivité, exhaustivité *in fine*) dans la durée des cycles. Dans la majorité des autres domaines disciplinaires, même si ce n'est ni suffisant ni adapté, c'est le suivi des manuels qui le plus souvent sous-tend une approche progressive et le sommaire constitue une trame pour la programmation. Il n'existe rien d'équivalent pour les enseignements artistiques. Mais il n'existe rien non plus d'assez précis dans le programme ou les documents d'accompagnement qui puisse servir de guide aux équipes pédagogiques pour effectuer des répartitions. La première difficulté tient à la détermination de ce sur quoi il faut rechercher une progression (ce sont les savoirs et savoir-faire qu'il faut construire et entraîner), quand bien même des compétences globales (interpréter de mémoire une chanson, produire des images, etc.) et des attitudes (curiosité, prise d'initiative...) peuvent s'énoncer de la même manière aux divers niveaux.

3.3.1.3 L'évaluation

Dans la majorité des écoles, une rubrique est réservée aux enseignements artistiques dans le livret scolaire, mais huit des trente directeurs interrogés considèrent qu'il n'y a pas d'évaluation dans ces domaines et disent qu'eux mêmes autant que leurs collègues ne savent ni quoi, ni comment faire. D'autres reconnaissent que l'évaluation est bien « *relative* » et se limitent soit au respect des consignes comme on l'a noté également en maternelle (seul item observé dans plusieurs livrets scolaires en arts visuels : « *savoir appliquer des consignes précises de composition* »), soit à valoriser un engagement particulier, une bonne participation. Ils s'interrogent sur les modalités que pourrait prendre l'évaluation de la connaissance des dix chants (« *on observe mais c'est difficile de s'assurer qu'ils chantent tous, et surtout qu'ils le font correctement* », « *le chant à l'école primaire, c'est pas individuel* ») ou des œuvres musicales ou picturales (l'un interroge avec insistance : « *est-ce qu'on peut faire une sorte de contrôle écrit ?* »).

Les livrets d'évaluation examinés montrent des choix variés, qui peuvent être différents pour les cycles 2 et 3 d'une même école. Pour la majorité, les items des répertoires de compétences à faire acquérir durant chaque cycle donnés par les programmes de 2002 sont repris tels quels. Pour d'autres, l'équipe en a fait une sélection qui marque le désinvestissement de pans entiers de la formation telle que les programmes la prévoient. Pour d'autres enfin, on a reformulé quelques compétences sur la base des listes données dans les programmes. Les trois exemples ci-après qui comportent des points communs montrent que les maîtres conservent ce sur quoi ils pensent pouvoir porter un avis et éliminent ce qu'ils ne savent pas évaluer ; alors les livrets scolaires sont « *remplis* ».

Ecole A
<i>Arts plastiques</i> - Mettre en oeuvre une consigne simple - Faire preuve de créativité
<i>Education musicale</i> - Accepter de chanter - Etre attentif aux consignes du chef de chœur

Ecole B
<i>Arts plastiques</i> Savoir appliquer des consignes précises de composition (cycles 2 et 3)
<i>Education musicale</i> - Interpréter une chanson de mémoire (C2 et 3) - Mobiliser son attention lors d'une écoute prolongée (cycles 2 et 3)

- Respecter les variations

- Accompagner des chansons à l'aide d'instruments (cycle 2)
 - Argumenter son « ressenti » lors d'écoute musicale (cycle 3)

Ecole C	
Arts plastiques	Education musicale
- Réalise une production plastique en respectant des consignes	- Contrôle sa voix, son attitude corporelle
- Choisit et combine des matériaux	- Interprète plusieurs chants de mémoire
- Termine une production avec soin	- Tient sa voix et sa place en chant choral
- S'intéresse à d'autres arts visuels	- Mobilise son attention lors de temps d'écoute
- S'implique dans la réalisation d'une exposition	- Reconnaît une œuvre connue du répertoire

Mais dans la majorité des cas, ces rubriques ne reçoivent que fort peu d'annotations et l'évaluation prévue n'est pas faite. Ce propos d'une enseignante donne une représentation partagée par d'autres : « Pour moi, l'évaluation, c'est l'implication, l'investissement, la motivation des élèves ainsi que leurs recherches personnelles, leurs productions artistiques (dessin ou autres) qu'ils font chez eux et qu'ils rapportent ; la concentration et l'application qu'ils manifestent face à la difficulté (envie de réussir et que ce soit bien fait). J'accorde davantage d'attention au processus qu'au produit fini. »

A contrario, on a vu des cas de notation et dans les situations qui ont été discutées, des critères techniques précis ont été donnés mais ils renvoient presque toujours à la conformité à un modèle, à la précision d'un geste technique appréciée par un « spécialiste ».

Des ressources intéressantes pour aider à évaluer existent mais nous n'avons pu en voir l'utilisation ; des conseillers pédagogiques en éducation musicale ont par exemple défini des « repères pour une évaluation en éducation musicale » fondée sur l'observation des élèves. L'ensemble, riche mais très analytique, semble difficile à manier en totalité mais serait de nature à guider l'approche des maîtres qui sont aujourd'hui dans leur grande majorité assez démunis.

A l'heure de la mise en place du socle commun de connaissances et de compétences qui exige des évaluations dans les divers domaines d'enseignement, y compris en matière d'attitudes, il y a lieu à la fois de clarifier ce qui doit être évalué et de donner des outils (critères, indicateurs, etc.) aux équipes pédagogiques pour qu'elles puissent assumer leurs responsabilités.

3.3.1.4 Le recueil des traces des réalisations et des apprentissages

Si le cahier de « chant et poésie » est en vigueur dans de nombreuses écoles (18 sur les 30 qui ont été visitées), parfois sur plusieurs années, le sujet ne suscite par ailleurs aucune discussion d'équipe et chaque maître fait comme il l'entend. Alors, selon les conceptions des enseignants et parfois des intervenants, on observe des initiatives variées, pour chacune en très petit nombre (moins de cinq cas) dans les situations observées : pochettes ou cartons à dessin qui rassemblent les productions (ce n'est pas systématique et il n'est pas toujours possible d'obtenir une réponse quand on interroge sur le devenir des productions qui ne se retrouvent pas sur les murs de la classe ou de l'école), carnets de dessin ou de croquis pour encourager les élèves à dessiner hors des moments scolaires spécifiques, carnet culturel (une fois), classeur pour toutes les œuvres de référence rencontrées en musique ou en

arts visuels (une fois) et plusieurs formes de « supports » liés aux projets particuliers vécus dans la classe (cahier, porte-vues, livre blanc, scrapbook, etc.).

Un cas fort intéressant de vrai cahier en éducation musicale a été examiné : on y trouve des chants, des éléments relatifs à la notation musicale (ces élèves ont en main des partitions et savent en parler) et à l'approche culturelle (repères sur des musiciens et des œuvres, sur des instruments). Le vocabulaire technique est explicité ; l'ensemble est adapté à l'âge des élèves. C'est à l'initiative d'un professeur de la ville de Paris.

Il est vrai que les cahiers ou classeurs sont devenus très nombreux (trop) à l'école primaire, que leur conservation en bon état dans la durée est délicate à gérer. Mais les disciplines sans écrit, qui de plus sont souvent des disciplines sans évaluation, souffrent de ce fait de la comparaison avec les autres : elles ne comptent pas puisqu'elles ne méritent aucun égard et deviennent de fait, aux yeux des enseignants, surtout des domaines d'expérience (il suffirait d'avoir fait vivre des activités, des rencontres) et, pour les élèves, des temps plus ludiques et récréatifs que scolaires.

3.3.2 Un statut particulier des enseignements artistiques dans les représentations que s'en font les maîtres

Si les enseignants rencontrés avec lesquels le sujet a été discuté ne peuvent être tenus pour représentatifs du corps professoral du premier degré, leur point de vue est riche en indications. Un quart d'entre eux disent avoir régulièrement des pratiques en amateur (chorale, danse, théâtre, calligraphie) ; sept sur quarante cinq fréquentent assidûment des lieux culturels (musées et galeries en particulier). Le même nombre a eu une formation musicale spécialisée dans l'enfance et/ou l'adolescence. Un tiers a appris en formation initiale ce qu'il sait et sait faire dans les domaines artistiques et seulement cinq ont bénéficié d'un stage de formation continue depuis ; un quart disent leur besoin de formation. Six des enseignants rencontrés ont moins de cinq ans d'ancienneté, huit ont entre 5 et 10 ans, dix ont entre 10 et 20 ans et les autres plus de 20 ans d'ancienneté.

3.3.2.1 L'éducation artistique et culturelle : une identité floue

Chez ces maîtres, peut-être plus impliqués que d'autres, ce qui constitue l'éducation artistique et culturelle est relativement flou et d'aucuns précisent que « *culturel* » les fait douter, d'autant que « *le culturel est dans tout* ». Soit ils réduisent le champ aux enseignements (cas le plus fréquent, même si les dénominations varient : *chant et dessin, arts plastiques et musique*, en lieu et place d'*arts visuels et éducation musicale*), soit ils énumèrent un ensemble de domaines (danse, peinture, musique, écriture, théâtre, cinéma...) ou/et de techniques (exemple d'une énumération : « *peinture, dessin, pochoir, piquage, grattage, collage, musique, cinéma, théâtre, photo* ») ou/et de situations faisant manifestement un inventaire de pratiques (autre exemple : « *les chansons, les œuvres musicales et les biographies des auteurs, la poésie, les arts plastiques, la vidéo, les visites, les rencontres avec les artistes, concerts, danse, théâtre* »). Rares sont ceux qui répondent par une définition en compréhension : « *ce qui a à voir avec la création* » (5 cas) ou « *ce qui parle à / touche la sensibilité* » (3 cas).

Alors que la musique en rebute beaucoup qui disent chanter faux (« *la musique, c'est autre chose, c'est comme une langue étrangère, c'est très technique* »), les représentations de ce qu'est l'éducation musicale à l'école primaire sont assez claires. Ce n'est pas le cas pour les arts visuels et il faudrait « *aider à trier ce qu'il faut faire à quel niveau* ».

3.3.2.2 *L'intérêt reconnu pour les élèves*

Quand on se centre sur les enseignements, il y a presque un conflit interne et souvent un fond de culpabilité chez de nombreux enseignants qui perçoivent l'intérêt des enseignements artistiques pour leurs élèves mais ne se reconnaissent pas la capacité de les dispenser selon des critères de qualité qu'ils situent d'ailleurs assez mal.

Les bénéfiques pour les élèves, tels que nous avons pu les entendre dans les entretiens, sont d'ordre divers, mais l'argument le mieux partagé (un quart de nos interlocuteurs) renvoie à l'égalité des chances : si l'école ne permet pas les rencontres avec certaines formes artistiques et culturelles (le mot « œuvres » n'est jamais prononcé dans ce cadre), avec des artistes, avec des lieux culturels, alors un grand nombre d'élèves en restera toujours éloigné. Comme le dit un peu brutalement un enseignant, « *si ça pouvait les sortir de devant la télé ou la console...* ». Ensuite, de nombreuses justifications se trouvent dans la formation d'attitudes ou de dispositions d'esprit que les autres disciplines sont impuissantes à susciter ; alors les enseignants pensent surtout aux élèves les plus fragiles ou en échec scolaire :

- l'imagination, la curiosité,
- la prise d'initiatives, la confiance qui permet de dépasser des inhibitions,
- la capacité à trouver des solutions à une situation-problème, la persévérance dans la recherche,
- la possibilité de « *se révéler aux yeux des autres sous un autre jour* » (cela vaut pour des élèves faibles dans les disciplines évaluées),
- la capacité à « *se fondre dans un groupe* », à « *se mettre à l'unisson* »,
- le plaisir dans une activité scolaire,
- la fierté d'être l'auteur de quelque chose, d'avoir produit quelque chose.

Les acquisitions de connaissances (noms de grands créateurs, titres d'œuvres, lexiques spécialisés) ou de références culturelles (savoir situer dans le temps une œuvre, un artiste ; savoir relier des productions appartenant à un même univers, à une même civilisation), l'ouverture à des formes variées d'expression de la sensibilité sont aussi évoquées mais par un petit nombre de nos interlocuteurs (5), la maîtrise de savoir-faire aussi par un nombre moins important encore (3) car beaucoup d'enseignants doutent que le temps de pratiques qu'offre l'école suffise pour faire acquérir une maîtrise technique, sauf en chant où ils reconnaissent – quand on pose la question directement – que la pratique continue, année après année, finit par « payer ». Ils précisent alors que le chant est sans doute le seul domaine où les critères du bien sont à peu près clairs, même lorsque leurs compétences propres leur semblent insuffisantes.

C'est un peu, pour les enseignants, comme si ces disciplines avaient un statut d'exception : parce qu'elles ne sont pas partie prenante d'une sorte de sélection scolaire, parce qu'elles apportent plus que des savoirs ou des savoir-faire, parce qu'elles sont l'occasion de vivre l'école autrement.

3.3.2.3 *Des doutes importants sur leurs capacités à enseigner les disciplines artistiques*

Mais en regard, les maîtres, dans leur majorité, s'interrogent sur leurs capacités à rendre cela possible. Ils mettent en doute d'abord leurs compétences techniques qui sont déjà à l'épreuve pour comprendre le programme d'arts visuels ; les formations reçues, qu'ils jugent fort intéressantes et utiles, leur ont donné la mesure de tout ce qu'ils ne savent pas et ne sauront jamais (selon l'expression d'une jeune professeure des écoles, pourtant fort performante dans la conduite d'une séance de danse mais se

déclarant incompétente en arts visuels). Quelques-uns disent manquer de temps pour tout pratiquer régulièrement et rares sont ceux qui imputent à l'exiguïté des locaux ou aux coûts des équipements leur renoncement. Près de la moitié des maîtres rencontrés dans cette enquête évoque des problèmes de conduite pédagogique : dans la mise en œuvre, quand les enfants produisent, il leur est difficile de « *donner du sens à des productions* » (d'autres disent de la valeur), « *savoir faire progresser* », « *faire dépasser des blocages quand ils ont du mal à avoir une expression spontanée* », « *faire que cela vienne d'eux tout en orientant* ».

Les directeurs, interrogés sur ce qui, à leurs yeux, explique les différences d'investissement des enseignants dans ces enseignements, peut-être plus à distance puisqu'ils n'ont pas eu à se montrer dans l'action et qu'ils ne sont pas questionnés sur leur propre cas en particulier, donnent deux arguments pour expliquer des pratiques parfois insuffisantes : d'une part, le manque de goût, de sensibilité, de motivation pour ces domaines (*a contrario* ils disent observer que leurs collègues qui pratiquent assidûment ont un vrai plaisir ; pour l'un d'entre eux, c'est le goût pour un art qui fait la différence entre « *faire son métier* » et s'impliquer vraiment) et, d'autre part, le manque de compétences techniques lié à un déficit de formation dans le domaine artistique et dans sa didactique : « *la culture musicale ou muséale de beaucoup d'entre nous est assez faible, ou plutôt partielle ; quand on n'a pas vraiment de formation, on apprend dans la vie selon ses goûts et ses rencontres, donc on est limité* ».

Les éléments qui expliquent qu'il y ait des pratiques vraiment régulières sont aussi intéressants : bien sûr, le goût, les pratiques personnelles, les expertises particulières (tel directeur explique par exemple que, pour lui, il est plus facile d'aborder l'entre-deux-guerres par la peinture ou le cinéma parce qu'il en est un bon connaisseur) et la formation, mais aussi « *les collègues qui rassurent* », « *les intervenants qui finissent par nous débloquent* » (mais il y a aussi l'inverse : « *comme on a des intervenants hautement qualifiés, chacun est renvoyé à son incompétence ou à ses limites ; on ne va pas s'exposer à la comparaison aux yeux de ses élèves* »), « *les dispositifs départementaux qui guident bien* » (allusion à Danse à l'école, dispositif dans lequel l'inscription pour bénéficier d'un projet a des contreparties en matière de formation). Plusieurs directeurs se félicitent des échanges de service surtout avec de jeunes professeurs des écoles.

Nos interlocuteurs ont une représentation d'attentes complexes, d'actes très techniques qui requièrent des compétences de spécialistes. Ils sont surpris quand on les interroge sur l'attention qu'ils portent à l'environnement dans lequel ils font vivre les élèves. Les classes, même les mieux ordonnées, ne reflètent pas le souci esthétique : sans aller jusqu'à parler de « *charte graphique* » pour les affichages didactiques (mais pourquoi ne le ferait-on pas, car ce qui parfois – rarement aujourd'hui – est imposé pour la présentation du cahier relève de ce registre ?), sans pousser à des dépenses que les écoles ne peuvent pas consentir, on pourrait déjà créer un environnement visuel soigné où les productions des élèves seraient mises en valeur, où les références culturelles auraient un statut particulier. De même pourrait-on travailler sur l'environnement sonore quotidien pour rendre les élèves sensibles aux « *bruits* »¹⁸, pour améliorer le confort acoustique, pour embellir certains signaux, etc. L'attention esthétique peut s'éduquer au quotidien, on n'en a pas conscience.

Autre exemple pris par une directrice qui ne parvient pas à faire partager ses convictions à son équipe, les « *illustrations* » sollicitées pour les cahiers de chansons et poésie pourraient devenir un véritable

¹⁸ Cf. à ce titre l'excellent ouvrage, *Ecoute, écoute*, réalisé à l'initiative du ministère de l'environnement en collaboration avec la direction générale de l'enseignement scolaire et le CNDP et largement diffusé dans les départements. Elaboré sous la responsabilité du compositeur Nicolas Frize, il propose des démarches d'éducation de l'attention au sonore, partant de paysages enregistrés dont l'écoute attentive induit des connaissances et des compétences générales et construit une attitude particulière.

objet de travail technique, méthodologique, esthétique, artistique. Ces éléments – des exemples en fait – seraient seuls insuffisants, mais il semble important de faire percevoir à tous les enseignants qu'ils ont tous les compétences pour installer une attention esthétique par des actes simples et répétés, ce qui contribue à l'éducation de la sensibilité dont parlent les programmes des enseignements artistiques.

3.3.3 Et pourtant... une valeur symbolique qui persiste

Si les disciplines artistiques ont un statut particulier, d'exception par rapport au scolaire traditionnellement conçu, cela a une contrepartie positive : elles se montrent autrement. Il est étonnant de voir l'écart d'attitudes chez des enseignants qui craignent de se montrer pratiquant ces enseignements et qui, pourtant, s'engagent dans la préparation de fêtes (avec chorale, expression corporelle, danse ou mime, saynètes, théâtre ou jeu dramatique, etc.), d'expositions, de concerts. Peut-être est-ce parce qu'ils s'effacent au dernier moment derrière le travail de leurs élèves qui est alors seul regardé. Le résultat a été soigné, parce que la perspective de montrer avive des exigences (donner à voir alors dans une série de « numéros » qui se suivent, c'est aussi donner à comparer). Ce serait paradoxal pour des maîtres qui disent valoriser le processus plus que le résultat, mais cette remarque vaut surtout pour les arts plastiques qui, plus que les autres domaines artistiques à l'école élémentaire, donnent matière à voir.

Toutes les écoles visitées offrent de tels moments, qui rassemblent toute la communauté éducative, parfois même deux fois par an ; les parents qui n'assistent pas assidûment aux réunions viennent alors et peuvent regarder avec fierté leurs enfants, « bons élèves » ou pas. Pour certaines écoles, ces événements s'inscrivent dans un cadre plus large, soit à l'échelle du secteur de collège (un cas), soit dans des temps forts culturels de la vie de la cité (deux situations).

Les directeurs avec qui le sujet a été évoqué insistent sur le fait que ces événements constituent une motivation, et non une finalité : ce n'est pas en soi un objectif. On ne fait pas de la danse (ou du théâtre) pour la fête, mais chaque classe choisit de présenter une de ses réalisations. C'est parce que ce sera « montré » que le travail s'approfondit. On ne peut penser que, ce faisant, les élèves n'apprennent rien, que la préparation de la fête ne donne lieu qu'à des activités gratuites, déconnectées de tout objectif d'apprentissage et sans lien avec les programmes ; encore faudrait-il que ce soit identifié clairement. Si les expositions d'objets fabriqués peuvent laisser dubitatif (la main et les retouches des adultes y ont souvent trop de place), tout ce qui se passe sur scène en direct reste de la production enfantine propre.

Cette dimension de « monstration » constitutive des domaines artistiques mérite d'être notée, comme mérite de l'être l'intérêt particulier des enseignements supports : les matières scolairement valorisées sont impropres à créer les liens qui passent par des émotions partagées que les disciplines artistiques suscitent du fait de leurs caractéristiques propres.

3.4 EN ELEMENTAIRE, DES REALISATIONS DE QUALITE INEGALE

Les analyses qui suivent portent, rappelons le, sur 45 moments de classes observés en cycle 3 (15 séances d'éducation musicale, 31 en arts visuels et 3 en danse ou expression corporelle) et sur l'analyse de rapports d'inspection.

<i>Classes de cycle 3 Rapports d'inspection</i>	Echantillon IA (6 situations)	Echantillon VU (33 situations)
Domaine <i>Arts visuels</i>	4	16
Domaine <i>Education musicale</i>	2	14
Danse et audio-visuel (lié à la littérature)		1 + 2

3.4.1 Une pédagogie non dénuée d'exigences

3.4.1.1 Des enseignements inscrits dans des projets interdisciplinaires

Dans la plupart des situations observées directement, et surtout avec des enseignants proches de leur formation initiale, les séances s'inscrivent dans des projets pluridisciplinaires complexes qui se déroulent sur une période de six à huit semaines, mais peuvent durer plus longtemps (jusqu'à l'année entière et plus de manière exceptionnelle). Le plus souvent, ces projets sont décrits en fonction des activités qu'ils permettront de conduire et/ou des productions auxquelles ils donneront lieu. C'est particulièrement évident dans les deux exemples suivants. Le premier concerne une classe de CE2-CM1 et articule essentiellement arts visuels et littérature (lecture et écriture).

« La séance observée se situe dans la phase 6 du projet de classe « découvrir un genre littéraire : le roman policier ». Elle fait suite à

- *un recueil des conceptions initiales : les élèves ont fait une liste de ce qu'on trouve dans une histoire policière,*
- *une étude en classe d'un premier livre, mettant en scène un mauvais et un bon policiers,*
- *la lecture individuelle, suivie d'une fiche de lecture, d'un ouvrage pris dans une série de 24 livres proposés par la BCD de la classe et de l'école,*
- *une étude en classe d'un deuxième livre, puis l'étude d'une BD sur le même thème (le choix ayant été donné entre trois titres),*
- *l'écriture collective d'un roman photo avec l'auteur du précédent livre étudié et d'un photographe.*

La séance observée se situe à la suite de l'écriture de la trame du roman-photo bâti autour de l'école : il s'agit ici de dessiner le story-board et de rendre compréhensible la succession des images, avant de faire valider ce story-board (compréhension par les élèves d'une autre classe) ».

Autre exemple, dans une classe de CM1 et valant pour toute l'année, l'enseignante a conçu un projet interdisciplinaire autour des civilisations disparues et des arts premiers avec les deux finalités suivantes : *« comprendre la vie d'enfant à différentes périodes de l'histoire du monde et enrichir sa culture générale »*, et décliné selon trois objectifs ainsi présentés :

- « - écrire : réaliser un livret sur les civilisations disparues, écrire un conte pour chaque civilisation ;*
- arts plastiques : réaliser des œuvres (masques, frise...), constituer un musée de classe fait d'images et d'objets sélectionnés, participer à un concours de masques organisé sous le patronage de l'Unesco*
- EPS : élaborer une danse pour le spectacle de fin d'année. »*

En complément, d'autres domaines sont associés et les objets d'étude ou réalisations précisés : en mathématiques, découverte de la numération égyptienne, maya et romaine ; en informatique, recherches sur Internet relatives aux civilisations disparues et utilisation d'un logiciel de publication assistée par ordinateur pour réaliser le livret sur ce thème ; en éducation musicale, écoute et apprentissage de chants du monde. Des visites de musées locaux ont eu lieu et un DVD sur le musée des arts premiers à Paris a été exploré.

Rares sont les projets entièrement décrits en fonction des compétences travaillées. C'est au fil des séances que les objectifs sont rapportés aux compétences telles que les programmes en imposent la construction.

Dans une des classes observées, le projet artistique constitue le fil rouge des deux années du cours moyen avec la même enseignante. La longue durée expose aux risques de dilution et de lassitude mais, bien gérée, elle est peut-être fondamentale pour faire acquérir des codes, des attitudes, un langage, qui sont progressivement fixés par la répétition d'activités à la fois semblables et différentes, quand elle renforce l'effet de séances spécifiques et exigeantes d'apprentissage. C'est ici le cas dans un réseau d'éducation prioritaire, avec des élèves issus de milieux très défavorisés ; les parents sont tenus régulièrement au courant du projet et se sont particulièrement impliqués l'année précédente. Le relevé du travail effectué depuis le début de l'année (CM2) par les observateurs donne la mesure de l'investissement et du niveau d'exigence.

« Au cours du mois de septembre, les élèves ont étudié l'histoire tirée du livret de Colette "L'Enfant et les sortilèges" (lecture par l'enseignante, lecture silencieuse par les élèves), travaillé sur la compréhension du texte et sur le vocabulaire, appris par cœur quatre extraits du texte.

En octobre, les élèves ont continué à travailler sur le texte de « L'Enfant et les sortilèges » et sur la fiche du spectacle qu'ils devaient voir « L'Amour des trois oranges » (travail systématiquement réalisé en préparation de chaque spectacle auxquels ils participent).

Au mois de novembre, les élèves ont écrit leurs impressions sur l'opéra vu, réalisé un dessin sur le personnage qu'ils ont préféré, visité les ateliers de décoration à l'opéra (chacun a préparé trois questions en classe avant cette visite et a réalisé ensuite un bilan écrit).

En décembre, janvier et février, les élèves ont préparé des questions pour les visites des ateliers de couture de l'opéra et effectué un travail de préparation pour assister au spectacle de « Coppélia ». Après, ils ont réalisé une carte à l'aquarelle et inséré un texte qui explique quel moment du ballet ils ont préféré et pourquoi.

La séance présentée a permis de voir une séance de danse/ expression corporelle (tableaux extraits de « L'Enfant et les sortilèges »), conduite par le PVP (spécialité EPS) qui prend les élèves tous les lundis dans le cadre d'un atelier, en présence de l'enseignante. Tous les élèves manifestent un investissement étonnant (écoute, intervention à la demande, réponse aux questions, vivacité et curiosité, aide des camarades moins habiles, aucun chahut ou rires en coin, tout paraît sérieux...).

L'évaluation est effectuée par les élèves spectateurs et par les élèves acteurs (observé, ressenti, facilités-difficultés, propositions). Les élèves s'expriment facilement, en formulant des phrases complètes, avec un vocabulaire qui témoigne de l'apprentissage de termes précis et relatifs à l'œuvre étudiée. »

Le partenariat avec l'opéra de Paris a certes quelque chose d'exceptionnel mais plus encore peut-être les articulations permanentes entre dire, écrire, lire, voir, écouter, danser.

3.4.1.2 Des séances le plus souvent finalisées par des apprentissages

Pour 35 des 45 séances observées, les inspecteurs considèrent qu'il y a réellement une conduite de la séance qui ne laisse pas les élèves dans le flou ou livrés à eux-mêmes (ce qui est cependant nettement le cas de 6 séances) ; dans deux situations (arts visuels), les consignes sont écrites au tableau et les élèves s'y réfèrent en cours d'activités.

Des moments d'apprentissage sont nettement identifiés dans 27 des séances vues, alors que dans 11 situations les observateurs regrettent qu'il n'y en ait pas vraiment (activité sans apport particulier). Dans quatre cas par contre, ils jugent le guidage excessif, des modèles étant donnés à imiter ; dans deux séances, l'intervenant se substitue à l'élève qui ne parvient pas à réaliser ce qui lui est demandé (arts visuels).

L'attention au langage est nettement présente dans 35 situations, un vocabulaire spécifique (celui de la discipline) étant apporté parfois, l'expression par phrases complètes étant souvent exigée. On ne note cependant qu'un cas d'écriture au tableau des mots nouveaux ; il est regrettable que ce ne soit pas plus fréquent.

Enfin, les observateurs font état de « bonnes habitudes » nettement identifiables dans 34 des 45 situations, de « mauvaises habitudes » dans un seul cas. Dans quelques situations, on a noté des indices de comportement témoignant gêne ou manque d'habitudes (ricanements, inhibition). Les bonnes habitudes se traduisent, en arts visuels, dans la concentration, l'application et le soin, le plaisir de manipuler et la recherche active, le regard critique sur les productions et, en éducation musicale, par la concentration durable, la maîtrise de soi (voix, attention, posture), la qualité de l'écoute et de l'investissement, les voix travaillées, la capacité à se corriger, à prendre de la distance par rapport à ses productions, l'aisance dans les activités proposées, la référence aux exigences d'une interprétation compte tenu du texte de la chanson. En danse, la capacité à s'organiser dans un groupe pour des CE2 signifiait clairement une habitude à chercher ensemble et à s'accorder sur des choix.

L'exemple contraire de mauvaises habitudes attestait que le moment d'arts plastiques, dans une salle *ad hoc* assez mal entretenue (désordre, saleté), était plutôt vécu comme un défoulement, même si certains élèves avaient des connaissances (références possibles à des peintres et des œuvres vues). Pour quelques-uns, la tenue du pinceau et les gestes représentaient un problème encore non résolu et sur lequel le maître n'est jamais intervenu. Les observateurs s'interrogent alors : « *on voit mal comment les élèves apprennent dans de telles conditions, voire même comment ils auraient de la considération pour l'activité et leurs productions.* »

La situation n'est jamais totalement naturelle quand des observateurs sont dans une classe, ce qui oblige à considérer avec prudence les constats effectués.

3.4.2 Une situation différente selon les domaines

Les données relatives à d'autres domaines que les arts visuels ou l'éducation musicale sont rares dans les observations ; aussi considèrerons-nous plus précisément ces deux domaines qui constituent les deux « disciplines » obligatoires.

Les différences tiennent d'abord à l'organisation des séances. Pour les enseignants interrogés sur le sujet, quand on a bien compris le programme en éducation musicale, quand on a intégré une certaine gamme d'exercices ou de situations pédagogiques (la préparation au chant, l'apprentissage d'un chant, les formes de travail qui exercent l'écoute, etc.), s'il faut bien sûr identifier un répertoire adapté de chansons et choisir les œuvres sur lesquelles on va travailler (les extraits surtout), la préparation au sens pédagogique et matériel est relativement légère. Une fois que l'on a acquis une certaine aisance avec son corps et sa voix face au groupe d'élèves, car faire chanter c'est bien autre chose et plus que faire classe, il n'est pas coûteux de passer à l'acte. Même si certains s'interrogent sur leurs capacités à entendre les productions chantées des élèves de manière analytique et à conduire ceux-ci à une interprétation de qualité.

Pour les arts visuels, la préparation est considérée comme plus exigeante (concevoir la séquence et chaque séance, car il est rare d'aboutir en une fois, prévoir le matériel, voire l'aménagement du lieu) ; la conduite des séances, bien que moins risquée, parce qu'il n'y a pas de la même façon la gêne de l'implication corporelle, est jugée délicate à chaque phase d'autant que les enseignants peuvent se représenter des productions attendues, mais guère les apprentissages qui y conduisent : ils se posent des questions sur la mise en activité et le choix des consignes, sur les relances qui supposent un point de vue sur les productions et la possibilité de donner des pistes pour améliorer une production initiale, etc. Ils savent que comptent tout à la fois le cheminement personnel de l'élève et la prise de conscience des manières de faire, de leur caractère adapté ou non, de repères et de références utiles alors pour avancer. Dans la démarche, il y a bien des analogies avec les situations de production de textes et l'on sait que les enseignants ont des difficultés à les faire aboutir avec efficacité et pertinence.

Ces écarts sont amplifiés du fait que l'éducation musicale est plutôt conçue comme une discipline du collectif, de l'ensemble (aspect sans doute renforcé par l'importance prise par la chorale) et les arts visuels considérés comme donnant lieu à des pratiques individuelles, donc exposant à des interactions nombreuses et diversifiées.

Soucieux de faire apprendre, les enseignants souhaiteraient dépasser la « logique du faire » sans être toujours en mesure d'y parvenir. Les séances qui sont offertes aux observateurs traduisent des arrangements pour ne pas priver les élèves de ce qui leur est dû.

3.4.2.1 L'éducation musicale

Le programme est plus clair et plus simple, lisible pour les maîtres ; les activités observées sont assez conformes à ce qui est attendu.

➤ Chanter, faire chanter

Là, c'est l'obstacle de la technicité qui est le principal problème : convaincus d'être incapables de chanter juste et de faire chanter, certains s'abstiennent ou recourent à des échanges de service ou à des intervenants. Il n'est pas absolument sûr que ce soit alors systématiquement mieux. On a pu voir d'excellentes séances de chant et de moins bonnes aussi, menées par des professionnels autres que les professeurs des écoles, sans que la compétence musicale soit en cause.

Les deux exemples suivants, rapportés par des inspecteurs généraux de leurs observations, présentent brièvement ces deux familles de situations.

« Dans une classe de CM2, le PVP propose deux activités équilibrées dans le temps : pendant 25 minutes, les élèves chantent sous sa direction efficace et sobre (échauffement et mise en voix, révision de deux couplets et du refrain et apprentissage du troisième couplet d'une chanson de C. Trenet). Le travail de la voix et de l'articulation ne rebute pas les élèves de même que le souci de correction musicale : ils reprennent et se corrigent jusqu'à produire une bonne interprétation et non une simple exécution.

Pendant l'autre moitié de la séance, c'est un travail sur le rythme qui est proposé à partir d'un extrait de « La Marche turque » de Mozart ; après le repérage sur la frise chronologique de la période où Mozart a vécu (on place un repère), l'écoute du morceau se prolonge par un travail par groupes : rappel du rythme (parlé/frappé) pour chaque groupe qui ne travaille que sur une courte séquence, puis enchaînement des cinq groupes et mise en œuvre avec des instruments divers à percussion sans musique, puis avec la musique.

Les élèves adhèrent au projet du maître, progressent. L'atmosphère est à la fois détendue et studieuse. »

Dans le second cas, la conduite de la séance formellement irréprochable et l'attitude chaleureuse, jamais critique de l'intervenante ne produisent pas au final un bon moment de travail : les élèves semblent en situation d'exercice en permanence, dans la tension, en recherche de réponses techniques.

« La dumiste accueille les élèves [CE2] en musique (morceau qui constitue un rituel). La séance commence par un moment d'écoute : la maîtresse lit un texte que lui a tendu la dumiste (c'est un « poème » dit-elle aux élèves, écrit par Vivaldi et traduit en français) et la dumiste joue du violon (extrait de « L'Hiver »). Elle a demandé aux élèves de deviner de quelle saison il s'agit.

Compte tenu du texte et indépendamment de la musique, il n'y a pas d'hésitation à avoir. La dumiste raconte brièvement la vie de Vivaldi (elle a prévu une notice, inadaptée pour des élèves de cet âge, qu'elle donnera à la maîtresse en fin de séance) ; elle insiste sur la valeur illustrative de la musique (« on entend claquer des dents ») sans revenir à cet extrait précisément et sans s'assurer que les élèves ont remarqué cet élément-là.

En cercle, les élèves vont ensuite s'échauffer, se détendre (respiration, étirements et relâchements) et réaliser divers jeux vocaux : ils doivent avec leur voix décoder des tracés donnés au tableau. L'intervenante insiste sur la maîtrise de la voix (hauteurs et durées), elle demande d'inventer « quelque chose » sur son prénom, de le produire et de le coder, accordant beaucoup d'importance au codage, à « la ligne du temps ». Les élèves ont beaucoup de difficultés.

Elle enchaîne avec l'apprentissage d'une chanson par phrases musicales : les élèves sont debout, en « formation chorale ». La dumiste utilise le piano en soutien ; sa gestuelle n'est pas claire ; elle fait chanter la classe entière ou par groupe. Elle a des exigences sur le rythme sans parvenir à un bon résultat alors que la chanson s'y prête, mais elle seule semble y prendre du plaisir.

Elle reconduit les élèves à la sortie de la salle avec le même morceau joué au violon qu'à l'accueil. »

A compétences techniques et pédagogiques équivalentes, ces deux situations contrastées permettent de mesurer les bienfaits d'une pratique simple et circonscrite dans ses objectifs. Pour l'une, la pratique musicale, vocale et rythmique, en est le moteur permanent. Les compétences alors nécessaires sont mobilisées avant d'être développées, les connaissances musicales, qu'elles soient techniques ou culturelles, sont induites (Mozart, la Marche turque, rythme de référence). Pour l'autre, il semble que la séquence oscille sans cesse entre des enjeux différents, culturel (Vivaldi), esthétique (valeur illustrative de la musique), poétique, technique (codage) et pratique (chant), déroutant les élèves qui ne peuvent mettre en relation toutes ces directions parallèlement investies.

Les maîtres qui chantent avec plaisir et avec assurance entraînent leurs élèves dans des apprentissages exigeants et enthousiasmants. Ainsi dans un quartier défavorisé, dans une classe de 29 élèves de CM2 vue en janvier, « les élèves arrivent dans le préfabriqué qui tient lieu de salle de musique avec un projet : « on la fait aujourd'hui, la deuxième voix ? » C'est pour eux comme un défi auquel ils veulent se confronter. La séance durera une heure quinze, sans aucun moment creux ou vain. Après un temps d'échauffement caractérisé par la variété des exercices et une réelle montée en qualité, l'apprentissage d'un chant espagnol se poursuit, par phrase musicale (parler rythmé, chant ; par groupes avec écoute mutuelle et analyse, ou en collectif), la maîtresse chantant, jouant du piano et dirigeant vraiment. L'apprentissage de la deuxième voix se fera sur un couplet. La séance se clôt sur l'interprétation d'un chant japonais en canon, pour révision.

Les élèves sont mobilisés en permanence, (« à quel endroit vous allez être particulièrement attentifs ? ») et associés à l'analyse (« quel est le passage où ça manque d'énergie ? »). Ils sont interpellés personnellement (« On recommence, je n'ai pas entendu tout le monde » et suivent deux noms ; « comment tu le sais ? » réplique l'un des d'eux) et tenus pendant toute la séance, y compris dans les postures (« vous commencez à vous affaïsser, allez on se lève »). Leur attention est attirée sur la qualité de l'interprétation (c'est une plainte). Ils sont indifférents à la présence des observateurs.

Ces élèves sont conscients d'effectuer un travail de grande qualité, leur persévérance face aux difficultés est remarquable et leur concentration durable. Ils savent qu'ils se produiront en concert avec d'autres classes sur un répertoire de chants du monde, accompagnés par un grand orchestre dont des musiciens leur rendent visite régulièrement. C'est sans doute un élément de la motivation, mais il y a aussi le plaisir de produire du « beau », ils ne peuvent s'empêcher de le dire. »

➤ Des activités diversifiées innovantes

Les activités plus innovantes ne sont pas exclues ; ainsi, on a vu des élèves de CM2 se lancer dans des improvisations vocales sur un texte connu (*Belle Ile en Mer*), dans un contexte où ils ont entièrement appris à « slamer » des textes en faisant varier intensité, timbre, hauteur, diction, rythme. Ces mêmes élèves ont participé à des « joutes musicales » avec une autre classe ; il s'agissait alors de créer des paysages sonores, soit vocalement, soit avec des percussions, soit en utilisant du matériel scolaire (papier, crayons, etc.)

Dans le même registre des pratiques créatives, et après avoir écouté des musiques du monde, situé leur contexte (fêtes, rituels religieux, etc.) et repéré des instruments inhabituels (cela en parallèle à la lecture d'un roman qui se déroule en Inde), des élèves de CM2 ont été invités à composer en groupe, en respectant des contraintes : « *la composition doit comporter un crescendo et un decrescendo, un silence, du rythme et des voix, et intégrer les mots « terra incognita ».* L'enseignant rappelle le travail réalisé avant les vacances. Il rappelle les contraintes données pour la composition musicale attendue. Les élèves, par groupes de cinq ou six, reprennent le début de leur « partition » et sortent dans la cour continuer à composer. Ils reviennent en classe. Chaque groupe présente sa composition au tableau : seul ce tableau est éclairé pour valoriser la prestation de chaque groupe. Après l'exposé de chaque groupe, les autres élèves commentent et critiquent la composition présentée, se prononçant sur le respect des consignes et les progrès par rapport à la dernière séance. »

Là encore, la simplicité préside à l'efficacité pédagogique. Celle-ci s'appuie sur des consignes claires et partagées par tous les élèves qui deviennent ensuite le ferment du dialogue éminemment formateur qui se noue entre « élèves créateurs » et « élèves spectateurs ». L'essentiel ne réside pas, alors, dans la qualité de la production réalisée, mais bien davantage dans la compréhension, l'appropriation et... le dépassement des contraintes posées. Cet ensemble garantit l'acquisition de connaissances techniques sur l'organisation musicale, comme l'acquisition d'une sensibilité expérimentée à cette dimension du langage.

➤ Les activités d'écoute

Alors que l'activité semblerait plus aisée à conduire, l'écoute n'est pas très présente en classe, faute sans doute d'une claire conscience de ce qui mérite un travail. Avec des élèves du cycle 2, les séances d'écoute musicale telles que les rapports d'inspection les présentent semblent peu riches, souvent limitées soit au repérage d'instruments, soit à l'expression de ce que la musique évoque. Les deux exemples suivants sont assez représentatifs de ce que l'on trouve alors.

Dans une classe de CE1 en novembre, « les élèves rappellent rapidement les instruments qui représentent les différents personnages de « Pierre et le loup » de Serge Prokofiev. Puis chacun se voit distribuer une pochette contenant des vignettes légendées représentant les instruments concernés. On écoute à nouveau la présentation du disque : nom du personnage et illustrations sonores. Dans un second temps, les élèves sont invités à repérer les instruments du début de l'œuvre et à montrer les vignettes correspondantes.

Résultats des élèves : repérage bon en général, plus hétérogène quand il y a plusieurs instruments. »

Autre situation, en CP/ CE1 au mois de janvier : « L'après-midi commence par une écoute musicale. Madame X change régulièrement de supports pour permettre aux élèves de découvrir différents types de musique. L'enseignante met en place des conditions d'écoute optimale, les élèves étant assis à leur table sans aucun objet sur leur table, après avoir pris le soin de baisser la lumière. Après ce moment d'écoute dans un silence absolu, les élèves ont la possibilité de dire ce qu'ils ont reconnu et ce qu'ils peuvent imaginer. »

Il reste paradoxal de constater cette fréquente faiblesse de l'éducation de l'écoute, lorsque le sonore musical est aussi prégnant dans l'environnement quotidien des élèves. Au delà des programmes, cette dimension de l'éducation musicale semble encore se prévaloir des modèles qui ont présidé à son histoire plus que centenaire : pour écouter la musique, il faut en jouer ; pour en jouer, il faut la lire ; pour la lire, il faut étudier le code et la théorie. Or le premier terme de cette équation est évidemment dépassé.

Notons parallèlement que la dynamique documentaire concernant les pratiques vocales (de celle du CNDP et de son réseau jusqu'aux initiatives souvent remarquables des CPEM) n'a pas jusqu'à présent entraîné dans son sillage les pratiques d'écoute ; celles-ci souffrent d'un déficit important de références documentaires et pédagogiques. Les documents d'accompagnement des programmes de 2002 montrent les voies qui pourraient être investies pour alimenter cette dimension importante de l'éducation musicale.

3.4.2.2 Les arts visuels

L'approche en est souvent restrictive et reste très centrée sur les arts plastiques, même si des activités liées au cinéma se développent, presque exclusivement grâce au dispositif *Ecole et cinéma*. La lecture d'images n'a pas la place que l'on pourrait attendre, qu'il s'agisse d'ailleurs des illustrations pourtant très intéressantes des nombreux ouvrages de littérature de jeunesse fréquentés ou des images mobiles.

➤ La place des références artistiques dans l'environnement de la classe

Les références artistiques et culturelles ne sont pas rares dans les classes (reproductions), mais le travail auquel elles donnent lieu ne laisse guère de traces, sauf biographies des créateurs parfois et repérages sur la frise chronologique qui en porte la marque (un nom, une reproduction en petit format). L'usage qui en est fait se limite souvent à des inductions pour la pratique d'activités picturales, comme on le verra plus loin.

Sur l'ensemble des 45 classes vues, 29 exposaient un certain nombre de reproductions d'œuvres d'art, rarement d'ailleurs celles que la liste des œuvres de référence propose (hors de *La Joconde*) ; dans trois cas, les observateurs ont jugé que l'on pouvait parler de musée de classe. Les références culturelles sont essentiellement liées à l'histoire, même si on a pu voir une situation intéressante en relation avec la biologie (niveau adapté en matière d'histoire des sciences).

C'est l'occasion de redire que l'on accorde trop peu d'attention au caractère esthétique de l'environnement¹⁹, en particulier de l'affichage qui pourrait être prétexte à un travail visuel de qualité, et cela même par un non-spécialiste. Aussi note-t-on avec intérêt cette observation unique relative à une classe de CM1 : « *ayant étudié la scénographie de l'exposition à travers la disposition des œuvres présentées dans l'exposition Klein de Beaubourg, la classe a consacré deux heures à disposer les œuvres du semestre sur les murs et à constituer un coin musée: une réussite visuelle.* »

Dans l'école et dans chaque classe, on peut faire mieux en matière d'affichage d'œuvres de référence ou de productions d'élèves (accrochage, encadrement, éclairage...), mais aussi dans la signalétique et les affichages didactiques (charte graphique garantissant une qualité technique et visuelle aux documents).

➤ La difficulté à mettre les élèves en situation de recherche (sinon de création)

Les problèmes dans les pratiques sont de plusieurs ordres. Les enseignants ont du mal à mettre les élèves en situation d'expérimentation finalisée, de recherche, dans laquelle une large part d'initiative peut leur être laissée ; il n'est pas sûr d'ailleurs que les difficultés soient alors fondamentalement différentes de ce que l'on observe en sciences. L'observation suivante concernant une classe de CE1 vue en mai en inspection n'est pas généralisable mais bien illustrative et significative : alors que l'on a observé des tableaux de Monet (série des *Nymphéas*), « *la façon d'obtenir des dégradés de bleu est évoquée et la technique à utiliser pour imiter le peintre est donnée. Les autres couleurs seront utilisées lors d'une autre séance. Il est à regretter que les élèves n'aient pas été invités à expérimenter pour obtenir un effet voulu, plutôt que l'enseignante ne leur donne la technique de façon très guidée.* »

Soit le maître donne la solution d'ordre technique, n'offrant pas alors de possibilité de maîtrise ni de marge de progression au-delà de ce que les élèves savent déjà faire, soit les élèves se cantonnent dans une réponse sécurisante sans que l'enseignant n'induisse une réelle recherche comme dans la situation suivante relative à une classe de CE2 visitée pour inspection en janvier : « *Arts visuels : les élèves doivent illustrer le cahier de poésie à l'aide de crayons de couleur. Ils sont invités à trouver des modèles d'animaux en rapport avec le texte dans le coin bibliothèque de la classe. Certains recopient, d'autres décalquent. La part de technique semble réduite au décalquage et celle de création à la constitution d'un décor autour de l'animal recopié ou décalqué.* »

➤ La relation entre œuvres et productions enfantines

Pour résoudre des problèmes techniques, les maîtres se tournent souvent vers les solutions qui sollicitent des pratiques « à la manière de... », c'est-à-dire selon une approche simplement mimétique. Ce n'est certes pas toujours et nécessairement asservissant pour les élèves, mais encore faut-il en faire alors l'enjeu de l'apprentissage ; ainsi on a vu, dans une classe à trois niveaux du cycle 3, une demande de dessin pour représenter le mouvement et en faire percevoir l'énergie à la manière de K. Haring (*L'Enfant monocéphale*). Après une phase de tâtonnements et d'approfondissement sous forme d'esquisses, avec des échanges et des observations de postures mimées, nous avons observé avec regret que les élèves en manque d'inspiration étaient renvoyés à l'observation de bandes dessinées dont la lecture était alors en cours, et souvent à la copie de procédés.

Mais ce n'est pas toujours aussi ouvert, et avec l'aval de l'inspecteur. Ainsi, dans une classe de CE1 (inspection se déroulant au mois de janvier), « *Une séance d'arts visuels s'ensuit. (...) Il s'agit d'une*

¹⁹ L'article L 521-4 du code de l'éducation précise : « *L'architecture scolaire a une fonction éducative. Elle est un élément indispensable de la pédagogie et favorise le développement de la sensibilité artistique.* » Ce n'est que rarement vrai...

aquarelle de Kandinski (sic), peintre abstrait russe. Chacun explique ce qu'il voit. Madame X les guide pour qu'ils évoquent les différentes formes et couleurs. Dans un second temps, les élèves sont invités à tracer des formes au crayon à papier, sur une grande feuille de papier cartonné en s'inspirant de l'aquarelle exposée. Les élèves ont souvent l'occasion d'appréhender différents types de peinture en suivant cette démarche, ce qui enrichit leurs connaissances artistiques. » Ce n'est pas si sûr.

Parfois, c'est ouvert à l'excès, sans trame pédagogique ni objectifs clairement définis, si bien que les élèves perdent de vue le point de départ et les références éventuelles. Ainsi, lors d'un travail sur la « figuration » selon le maître, un objectif de production est donné : il faudra qu'un paysage urbain résulte de l'agencement des contributions individuelles, en référence aux œuvres observées et présentes dans la classe (ouvrages d'art) de Basquiat et Combaz. Chacun continue ce qui a été commencé en ajoutant sur le fond coloré préparé (sur canson, sur bois ou sur carton) des éléments figurant un paysage urbain (une recherche antérieure a porté sur des immeubles et maisons, des personnages, des animaux, la signalétique). Le maître sollicite des points de vue : « *Vous avez l'impression d'avancer comment ? Est-ce que c'est plus facile que la peinture abstraite ? Qu'est-ce que vous en pensez ?* » Les élèves ont peu de choses à dire, mais l'un d'eux se risque : « *Y'a des couleurs un peu pareil.* » à quoi le maître répond : « *C'est très important. Moi, c'est ce que ça me fait. Il va falloir retravailler ; c'est un peu trop pareil.* » Autant de questions et propos subjectifs, sans fondement d'ordre artistique, plastique, voire simplement visuel qui aurait pu donner sens à ce travail.

La relation production – œuvre peut être inverse : le maître impose une situation et une consigne et la référence artistique sera donnée ultérieurement. C'est le cas dans cette classe de CP (mois de mars) : « *L'enseignante présente les consignes en appui sur un document support (lignes sinueuses horizontales délimitant des espaces et fleurs à la verticale). Il s'agit ensuite de colorier à l'aide de pastels de quatre couleurs différentes. Situation/problème : les espaces doivent être coloriés de manière uniforme, deux espaces juxtaposés ne doivent pas être de la même couleur.*

Au cours de la séance, l'enseignante intervient pour valider les démarches, montrer de l'exigence dans la tenue de l'outil, et le repérage des erreurs pour faire raisonner les élèves. Elle sélectionne un échantillonnage de productions comportant des erreurs afin de faire réfléchir le groupe. Quelques élèves volontaires viennent expliciter les erreurs en rapport avec le respect des consignes, argumenter et trouver une solution pour rectifier sans « endommager le dessin » (couleurs plus foncées). La maîtresse explique que lors de la séance suivante, le groupe comparera ses productions avec un tableau de Paul Klee dont ce travail est inspiré. »

Là par contre, l'exemple, même si la portée est modeste, conforte l'idée que certains enseignants perçoivent assez bien les enjeux d'une éducation artistique et peuvent proposer des démarches mettant les élèves dans des postures favorables pour lier l'action, la réflexion et des connaissances.

Des formes d'activités sont souvent glanées sur Internet ou dans des ouvrages, ce qui explique la récurrence de certaines situations. On ne compte pas moins de seize exemples sur l'ensemble de nos données d'observation ou des rapports d'inspection relatifs au portrait et fondés sur les mêmes œuvres de référence (Botticelli, Klee, Arcimboldo, Modigliani) avec souvent la même production *in fine* : un complément apporté par les élèves, chacun sur leur feuille A4, au portrait reproduit à moitié (nouvelle forme d'exercice à trou en arts plastiques de peu d'intérêt). On pourrait aussi citer le détournement de *La Joconde* qui a presque autant de succès, sur la base de ce qu'a fait Botero.

Le récit suivant dans un rapport d'inspection rend compte de la démarche adoptée : « (...) *L'étape suivante propose une reproduction du tableau La Joconde de Léonard de Vinci confrontée à un*

détournement de l'œuvre réalisé par Botero. Les élèves entrent facilement dans la comparaison qui supporte une analyse du tableau de Léonard de Vinci. Afin de permettre une observation plus fine, une reproduction circule parmi les élèves. Les éléments culturels de cette œuvre sont communiqués.

La phase de production est introduite par la distribution d'un format A4 qui propose une silhouette de Mona Lisa. Il s'agit pour les élèves de réaliser leur propre détournement de l'œuvre. La mise en activité est rapide et l'implication des élèves réelle. La maîtresse circule parmi les élèves, questionne sur les intentions. La récréation interrompt l'activité. L'observation des travaux en cours atteste la pertinence du dispositif. »

On pourrait apporter une suite à cette séance avec ce moment observé par les inspecteurs généraux dans une autre classe d'un autre département : *« La séance commence par un retour sur la production précédente (La Joconde détournée) avec la présentation d'un ouvrage (50 visages de la Joconde, D Gaydier, 2004, Mémoire des arts). La maîtresse lit le texte et commente les images, laissant peu de place à la parole des élèves. Elle rapproche les propositions de l'ouvrage des productions de la classe lorsque c'est pertinent. C'est surtout un temps de vocabulaire (phase de l'ouvrage : « Elle repasse avec brio »- question d'un élève : « C'est qui brio ? ») alors que la situation pouvait être exploitée de manière plus riche et plus spécifique pour les arts visuels.*

➤ Des dérives : pratiques occupationnelles et instrumentalisation des activités

Une autre situation, pas rare, que l'on pourrait classer dans un registre de dérive productiviste ou occupationnelle consiste à mettre les élèves en situation de faire, sans finalisation particulière, sans suite annoncée et sans ancrage sur des travaux antérieurs, sans apprentissages nettement identifiés et, en conséquence, sans repères pour les élèves.

C'est ce qui se passe dans la séance relatée dans ce rapport d'inspection (il s'agit d'une classe de CE2 en octobre) : *« Arts visuels : l'enseignante propose de travailler à partir de la photocopie d'une gravure étudiée lors d'une séance précédente. Chaque élève dispose ainsi d'une grande feuille de dessin avec la photocopie collée au centre. La consigne est de prolonger le dessin de la gravure afin que celle-ci se confonde complètement au dessin ainsi réalisé. Plusieurs outils sont à la disposition des élèves (craies d'art, crayons à papier et de couleur). Une séance a déjà été consacrée à cette réalisation. Madame X incite les élèves à poursuivre leur travail. Elle circule de table en table afin d'apporter aide et conseil.*

En cycle 3, la pratique du dessin doit amener l'élève à exploiter de façon réfléchie différentes techniques. Il doit aiguïser sa perception en prenant appui sur l'observation tout en maîtrisant les modalités opératoires et matérielles qu'il met en œuvre. De nombreux élèves ont dessiné sans se soucier des consignes données.

Une phase de mise en commun des productions, en début d'activité, aurait donc permis de rappeler la consigne, d'observer et comparer les réalisations afin de rendre explicites les principes d'organisation et d'agencement, de mesurer les écarts entre la consigne et les productions de chacun afin de proposer des pistes de réajustement. »

Ces quelques exemples montrent les dérives qui affectent des démarches pédagogiques peu nourries par une culture artistique personnelle de l'enseignant, car si la recherche d'exemples ou de pistes de travail est légitime, leur appropriation et la mise en conformité avec une pratique sensible et rigoureusement construite restent trop rares.

Enfin, diverses observations mettent en évidence une forme d'instrumentalisation des domaines artistiques. Dans les situations les plus fréquentes, après une « amorce » qui laisserait attendre la

séance référencée « Arts visuels » à l'emploi du temps, on a surtout affaire à un travail de lecture/écriture sur un thème lié aux arts plastiques²⁰.

Dans une séance observée en CM1 en février, séance dite d'arts visuels mais qui tourne à la lecture documentaire, après que l'enseignante a montré un livre sur les masques dans différents continents, elle propose un travail par groupe et distribue cinq textes documentaires d'une quinzaine de lignes chacun, tous sur les masques : la consigne est de lire ces textes et de remplir un tableau pour répertorier, en fonction des continents, ce que représentent les masques et quelle est leur fonction. La finalité culturelle peut être intéressante sous réserve que ce travail soit prolongé comme il convient (liens avec contextes et civilisations). On a pu observer ailleurs, une séance assez semblable dans son principe sur les peintures rupestres en CE2 en liaison avec le travail relatif à la préhistoire. On touche les limites des activités dites interdisciplinaires quand les objectifs ne sont pas clairs.

Dans d'autres cas, c'est à une alliance des arts visuels et de la géométrie que l'on a affaire, les œuvres proposées étant réduites à un pur prétexte quand la suite donne lieu à une analyse des figures et à une vérification des angles. Du CP au CM2 et dans des départements différents, deux exemples illustrent cette dérive. Dans le premier, en CP/CE1 au mois de novembre, même si la mise en situation peut interroger le lecteur qui n'en sait pas plus que ce qui est écrit, les éléments rapportés montrent que des apprentissages ont été réalisés en arts plastiques. La séance commencée comme une séance d'arts plastiques bascule du côté de la géométrie. *« L'enseignante propose différentes reproductions de tableaux de Mondrian. Les élèves doivent émettre des hypothèses sur « Matisse ou pas Matisse » en justifiant leurs propositions. Les élèves proposent des arguments dans les domaines de la technique, de la matière, de la composition qui permettent de revenir sur les tableaux étudiés précédemment.*

Ils repèrent le pays de Mondrian sur « l'atlas des tout petits ». L'enseignante apporte quelques éléments biographiques, puis quelques reproductions de peintures du même peintre. Un poster sera plus particulièrement utilisé comme support de lecture d'image : les élèves énumèrent les couleurs utilisées, certains identifient qu'il s'agit de couleurs primaires. Un autre définit les caractéristiques des couleurs primaires. Un autre rappelle les couleurs obtenues par leur mélange.

La classe identifie les formes (carrés et rectangles). Les élèves doivent chercher une ou plusieurs techniques parmi les techniques déjà utilisées. L'enseignante propose des gabarits et fait une démonstration commentée au tableau. Elle constitue des binômes pour entraide en fonction du degré de maîtrise repéré en géométrie dans le traçage à l'aide d'une règle. Après la distribution du matériel, elle circule pour reformuler les consignes et valider le positionnement des gabarits.

La séance est close par un temps d'évaluation collectif (critère : respect des consignes). »

Dans un CM2 au mois d'octobre, *« (...) madame X présente à la classe une œuvre de Kandinsky que les élèves commentent brièvement en reconnaissant des formes géométriques, ce qui permet à l'enseignante d'annoncer une séance de géométrie. Ce même tableau photocopié est distribué à chacun. Les élèves disent ce qu'ils voient, soit au niveau de leur ressenti, soit au niveau d'éléments géométriques que l'enseignante n'a pas prévu d'introduire. Elle veut, en fait, attirer l'attention des élèves sur les lignes droites. Certaines se croisant perpendiculairement, les élèves doivent vérifier les angles droits avec une équerre. »*

²⁰ Les illustrations sont plus nombreuses avec les arts visuels mais l'éducation musicale peut donner lieu à des abus langagiers comme en témoigne cette analyse d'une séance observée en CM1. *« Le défaut majeur de la séance est son caractère « bavard ». L'enseignante pose trop de questions générales et vagues : « qu'est-ce que tu penses de cette chanson ? Est-ce que Ray Charles aurait pu rencontrer Mozart ? Qu'est-ce qu'une reprise de chanson ? ». Ces questions générales attirent d'autres questions du même type : « Est-ce qu'il y a d'autres chanteurs qui la chantent ? ». On parle de la musique ou de la chanson plutôt qu'on ne chante. »*

Dans le même rapport d'inspection, la séance de grammaire précédant celle d'arts -géométrie avait donné lieu à la remarque suivante : « *Certains élèves demandent à l'enseignante quelle matière ils travaillent, ce qui signifie qu'ils ne donnent pas de sens, ne comprennent pas ce qu'ils apprennent en réalisant les tâches demandées.* »

Le problème est, plus probablement, alors lié à une difficulté de conception et de conduite de la classe qui dépasse le cas des arts visuels, mais il n'est pas exclu que les incitations à une approche transversale de la maîtrise de la langue ou à la mise en place de liens interdisciplinaires n'aboutissent pas à une dilution - dénaturation des disciplines dans lesquelles les enseignants sont les moins à l'aise, devenues vassales des matières reines.

Les exemples cités sont assez représentatifs des pratiques les plus en usage et confirment des constats qu'il est toujours délicat de généraliser au regard du nombre de cas observés. La tendance générale est celle d'une méconnaissance des enjeux d'une discipline artistique et des pratiques pédagogiques les plus adaptées à son enseignement. Ceci est d'autant plus regrettable que, parmi les séances observées ou au travers de celles que décrivent les rapports d'inspection cités, apparaît une réelle volonté de ne pas négliger ces enseignements. La principale difficulté, qui semble rarement surmontée, est d'intégrer qu'une production visuelle et plastique est motivée par du sens. Elle requiert des techniques et des savoir-faire plastiques qui sont à acquérir graduellement, modestement mais néanmoins rigoureusement. Les deux tendances extrêmes, la réalisation technique d'un côté et l'expression libre et débridée de l'autre, ne permettent pas la mise en place d'apprentissages. Quant à la culture artistique, essentielle, elle est quasiment absente des observations faites.

3.5 ENSEIGNANTS ET INTERVENANTS

Dans toutes les situations observées, la qualité de la séance ne dépend pas du statut de la personne qui la pilote, qu'il s'agisse d'un enseignant, d'un intervenant ou d'un duo.

Ce n'est pas la spécialisation qui fait le niveau d'exigence, comme on a pu le constater en particulier avec des professeurs de la ville de Paris ou des dumistes ayant un niveau de formation spécialisée en musique nettement supérieur à celui des professeurs des écoles et pas toujours plus rigoureux ou plus exigeants avec les élèves sur la qualité de la voix et de l'interprétation. Des observateurs notent (classe de CE2) : « *Les résultats ne sont pas très bons ; les élèves ne chantent pas toujours juste ou dans le rythme voulu, mais elle [une dumiste] n'ose pas forcer et faire refaire ; elle a tendance à dire très vite « c'est bien » même si son sourire en dit long sur son avis. Il y a une grande différence entre l'à peu près du chant et les exigences des exercices préalables techniques.* »

Parfois, les exigences opposées aux élèves ne sont pas exactement celles qui sont justifiées par les programmes : c'est en particulier vrai pour certains professeurs de la ville de Paris face au dessin dont les enfants sont capables et qui, faute de pouvoir obtenir ce qui à leurs yeux serait satisfaisant, effacent et corrigent.

Sans que l'on puisse établir de strictes liaisons entre efficacité et modes de fonctionnement, il faut noter la variété des situations quant à la relation entre intervenant (au sens générique et quel que soit son statut) et enseignant. Il est possible de distinguer divers cas de figures :

- des co-interventions équilibrées et réussies quand un bon accord préalable avait été établi sur les objectifs et les attendus ;

- un partage de la séance en deux moments pas du tout préparés conjointement : nous avons ainsi pu voir une séance d'éducation musicale où le moment de chant conduit par l'enseignante de la classe (choriste amateur sans formation spécifique) fut très précis et productif (interprétation de chants connus dont deux en canon et apprentissage d'un chant nouveau), alors que la partie de jeux rythmiques pilotée par une professeure de la ville de Paris fut assez peu probante (par manque d'exploration des instruments et du fait d'une entrée trop rapide dans un exercice « mal défini ») ;
- des situations où l'intervenant dirige la séance et où le maître est physiquement absent, soit qu'il prenne en charge des groupes d'élèves dans le cadre de leurs programmes personnalisés de réussite éducative, soit que la classe soit partagée en deux groupes qui travaillent indépendamment l'un de l'autre. Avec des PVP qui connaissent bien les élèves, cette situation ne pose aucun problème ni de discipline, ni de qualité et de pertinence du travail, si l'intervenant a bien intégré le contexte dans lequel s'inscrit son travail (programme de la classe, objectifs visés, frise historique connue des élèves, etc.). Nous avons pu l'observer dans de multiples situations. Avec des intervenants recrutés dans le cadre d'un projet négocié avec eux, il ne semble pas que cela soit plus problématique (même si subsistent des questions de responsabilité quand une partie des activités se réalise hors de l'école et sans enseignant). La difficulté est toujours d'avoir une bonne concertation, que des contraintes matérielles réelles empêchent parfois, même quand il y a une volonté partagée. Le travail conjoint se fait surtout par échange de courriers électroniques. L'enseignant manque de repères pour situer des objectifs liés à un domaine non maîtrisé (cinéma-vidéo en l'occurrence) et il faut compter avec le professionnalisme des intervenants pour fixer des limites à la hauteur des capacités des élèves, ni trop faibles (« *on est surpris par leurs possibilités* »), ni trop élevées ou trop lointaines (exigence de réalisation rapide et visible) ;
- une présence intermittente de l'intervenant impliqué dans le projet et un relais assuré par les enseignants : dans la situation-exemple, la progression a été définie avec l'intervenant dumiste et selon les enseignantes concernées (deux classes de CE2 et CM1 travaillent ensemble) « *tout est choisi pour faire progresser les voix, aller vers une maîtrise vocale de plus en plus affirmée.* » Le jour de la visite des observateurs, la séance est conduite par l'enseignante de CE assistée par sa collègue de CM. Dans ce cas, l'école bénéficie d'un dumiste comme toutes les écoles de la commune, à la suite d'une réflexion entre la municipalité et les enseignants sur l'éducation artistique. « *Madame X dit qu'elle a beaucoup appris de cette collaboration, toujours située dans une démarche qui privilégie l'engagement de l'enseignant.* » Dans ce cas, un travail spécifique est effectué par l'intervenant quand il est présent pour huit élèves « bourdons » ;
- une présence active du maître alors que l'intervenant dirige la séance ;
- une présence passive du maître alors que l'intervenant dirige la séance. Ces deux situations se distinguent par des attitudes très différentes des enseignants que l'on peut illustrer par des scènes vues : l'une s'assied face à la dumiste comme les élèves et ne participe pas à aucun moment à la séance (ne chante pas, garde les bras croisés), alors que l'autre se place à côté de la dumiste, regarde les élèves comme si elle pilotait la classe, se mêle aux activités avec plaisir et chante avec eux, intervient parfois pour des encouragements quand elle prend la mesure de l'aridité des exercices proposés (qu'elle n'a pas plus préparés avec la dumiste que l'autre enseignante). Dans le second cas, le degré d'implication des élèves est plus fort. L'efficacité dans la durée est-elle différente ? Nous ne concluons pas.

Dans tous les cas, qu'il y ait co-présence ou pas²¹, il importerait que l'enseignant référent de la classe revienne systématiquement sur le travail effectué par ses élèves avec un autre adulte : l'échange obligerait les élèves à expliciter - donc à distinguer et nommer - ce qu'ils ont fait et appris (étape indispensable d'une prise de conscience et de distance). Cette attention simple signifierait aussi l'intérêt du maître pour ce qu'il délègue. Au-delà, ce peut être l'occasion pour le maître de provoquer des relations avec d'autres activités ou d'autres apprentissages.

Enfin, on ne peut passer sous silence une des conséquences de certains choix de limitation des interventions extérieures par ailleurs compréhensibles pour combattre les facilités de la substitution : quand on limite par trop le temps d'intervention des dumistes (ou d'autres intervenants), on crée aussi des conditions particulières de travail peu favorables, ne serait-ce que parce que les intervenants connaissent mal les élèves. Dans les relations avec les élèves, et dans ce que l'on obtient d'eux, la distance, l'impersonnalité des échanges sont d'autant plus préjudiciables que les élèves sont jeunes. Pour ne prendre qu'un exemple, le fait de ne pouvoir désigner les élèves par leur prénom est un obstacle certain à la spontanéité des échanges ; le pointage du doigt, suivi de « toi », est assez glaçant pour les jeunes enfants, ce n'est en effet jamais une situation très positive dans leur vie habituelle. Aucun élève n'aura, sur deux séances observées dans un tel contexte, l'initiative d'un échange (ni question, ni point de vue). Ces moments nous auront donné une impression de formalisme froid ; aucun enthousiasme, aucun plaisir n'ont pu être exprimés par les élèves qui ont exécuté des consignes, alors même que la dumiste est une personne chaleureuse.

Résumé de la deuxième partie :

Les analyses de pratiques portent sur des situations de classes observées dans le cadre de cette enquête et sur des rapports d'inspection ; dans l'un et l'autre cas, l'échantillon est limité et les conclusions tirées avec précaution doivent être regardées comme indicatives d'une réalité complexe et très variée. Le champ d'analyse a été réduit aux deux domaines des enseignements artistiques obligatoires.

Dans les écoles maternelles, tout confirme que les pratiques sont régulières dans les deux domaines du programme, même si les dimensions de la réception (regarder et écouter) semblent nettement moins mobilisées que celles de l'expression par la voix et le geste. Cependant, les analyses conduites, notamment par les inspecteurs responsables des circonscriptions du premier degré dans les rapports d'inspection, amènent à s'interroger sur les apprentissages réalisés par les élèves au travers des activités régulièrement exercées, parce que celles-ci manquent de progressivité et que les exigences de qualité, souvent assez formelles et limitées au respect des consignes, semblent insuffisantes.

A l'école élémentaire, si les emplois du temps affichés dans les classes font une place satisfaisante dans la très grande majorité des situations aux enseignements artistiques, ces emplois du temps sont irrégulièrement respectés, et les pratiques sont plus aléatoires que régulières dans de nombreux cas. Ces enseignements ne font que rarement l'objet de progressions et de programmations (sauf pour les intervenants experts que sont les professeurs de la ville de Paris ou les dumistes) ; ce sont le plus souvent des « projets » qui structurent le travail de l'année. Ceux-ci peuvent être d'ailleurs extrêmement riches et pertinents et contribuer à articuler intelligemment divers domaines d'enseignement. L'évaluation des acquis des élèves est rare, tout comme sont rares les traces des activités vécues et des productions ; cette double faiblesse ne contribue pas à valoriser les disciplines artistiques aux yeux des élèves et de leurs

²¹ La logique des échanges de service ou des décloisonnements peut expliquer que le maître n'assiste pas à la séance qu'un intervenant dirige. S'il y a justification de cette situation par une bonne utilisation de l'ensemble des ressources humaines, on peut aussi considérer que le maître manque là une occasion de formation par l'observation des pratiques d'un « expert ».

parents. Cependant, la valorisation se fait d'une autre manière, moins scolaire, au travers d'expositions de travaux, de concerts ou de fêtes d'école qui conservent dans le premier degré une valeur symbolique très forte.

Les enseignants ont une représentation des disciplines artistiques floue (surtout pour les arts visuels) et qui en exagère la difficulté et la complexité, ce qui les conduit à se penser, souvent, comme insuffisamment compétents pour conduire les enseignements attendus. Reconnaisant cependant l'importance de ces enseignements pour leurs élèves, ils tentent de faire face à l'obligation qui leur est faite par des arrangements variés : échanges de service, recours à des intervenants, mise en œuvre par eux-mêmes, quitte à limiter le champ des pratiques par rapport à l'extension du programme.

Les pratiques sont très inégales mais on ne saurait établir un lien direct entre la qualité et l'efficacité d'une prestation et le statut du professionnel, enseignant ou intervenant quel qu'il soit. Dans la majorité des situations observées au cours de cette enquête, les séances ont été rigoureusement conduites avec un souci de faire réaliser des apprentissages, mais les rapports d'inspection donnent à lire des situations beaucoup plus variées où les enjeux des disciplines ne sont que partiellement compris et les contenus souvent très limités par rapport à ce que les programmes énoncent. En éducation musicale, les exigences sont très inégales dans l'interprétation des chants (dont les répertoires sont aussi inégalement exigeants) et la place des activités d'écoute est insuffisante. En arts visuels, si la principale difficulté est d'intégrer qu'une production visuelle et plastique est motivée par du sens, on regrette aussi que l'acquisition de techniques et de savoir-faire plastiques même modestes ne soit pas graduellement et rigoureusement conduite et que la culture artistique, essentielle, soit quasiment absente des observations faites.

On regrette également que les coopérations entre enseignants et intervenants ne soient pas toujours bien organisées et qu'une logique de délégation et de substitution l'emporte encore trop souvent en cas d'interventions régulières.

4 UN PILOTAGE ECLATE, UN MANQUE DE PLAN COORDONNE

4.1 UN DEFICIT DE PILOTAGE

L'irrégularité des politiques ministérielles (de la priorité médiatisée de l'éducation artistique et culturelle à son effacement dans le silence des responsables à son égard), les contours mal définis des domaines abordés, tout concourt à ce que l'organisation et la conduite d'une politique locale manquent de visibilité et de rigueur.

4.1.1 Des responsabilités mal définies entre le niveau académique et le niveau départemental

Pour certains des responsables rencontrés, la partition des responsabilités au niveau local reflète les découpages de l'administration centrale où il est clair que les attributions sont disjointes : la sous-direction qui pilote les enseignements n'est pas celle qui pilote les « actions éducatives, artistiques et culturelles ». *Mutatis mutandis*, la répartition entre le niveau académique et le niveau départemental au moins pour le premier degré, se fait selon la même distinction : des collaborateurs du recteur, délégués académiques à l'action culturelle (DAAC), le précisent d'emblée. « *Le DAAC n'a pas à connaître ce qui relève des enseignements obligatoires placés sous la responsabilité des inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'éducation nationale et des corps d'inspection, mais elle relaye dans un sens, les souhaits, actions et dispositifs institutionnels portés par le bureau de l'action éducative de la centrale, met en place un plan académique à la demande du recteur, est l'interlocuteur des représentants des autres départements ministériels (Culture, Jeunesse et Sports, DRASS pour les élèves handicapés...), des représentants culturels des collectivités territoriales, des responsables des grandes institutions culturelles et mécènes qui souhaitent soutenir les efforts de l'Ecole en la matière, et, en retour, appuie les actions proposées par les inspections académiques* ».

Les DAAC rencontrés ont chacun souligné l'importance de la politique du recteur en matière d'éducation artistique et culturelle. Au moment où la LOLF modifie le fonctionnement des administrations, le rôle du recteur qui a un pouvoir d'appréciation prééminent en matière de définition de priorités budgétaires est ressenti comme déterminant. Ainsi, quand il a veillé à conserver ou étendre la part de l'éducation artistique et culturelle et donc la part du budget qui lui est consacré, les DAAC se félicitent de pouvoir poursuivre une politique en la matière ; à l'inverse, là où la délégation académique se trouve privée des moyens dont elle a disposé, les responsables reconnaissent qu'ils « *ne pilotent plus, ne maîtrisent plus et ne peuvent que subir la pression, y compris pédagogique, des collectivités, qui peu à peu se retirent lorsqu'elles constatent le retrait de l'Etat* ». Dans ce dernier cas, les constats sont faits que « *les dispositifs avaient, notamment dans le premier degré, une vertu complémentaire enrichissante : la présence de l'Etat permettait une régulation, une évaluation, une mise en cohérence des activités dites complémentaires avec les programmes* ».

Le poids des finances s'est toujours fait fortement sentir dans les politiques académiques pour les arts et la culture. Un des DAAC rencontrés dit avoir à cœur de « *multiplier les deniers de l'Etat* », chaque fois que c'est possible, recherchant les opérations sur lesquelles les financements conjoints permettent avec une mise d'un euro d'en obtenir trois ou quatre pour en faire bénéficier un plus grand nombre d'élèves. Le même était navré de devoir constater qu'« *un bon dispositif comme celui des classes à PAC relevant du seul financement de l'Etat (600 euros accordés par classe à PAC) commençait à donner des signes de fléchissement pour causes financières* ». Dans ce cas précis, les inspecteurs généraux ont constaté que, dans la capitale, la situation s'avère plus avantageuse, les classes

bénéficiant d'un doublement de la somme (soit 1 200 euros), grâce à un abondement du financement accordé par la municipalité ; mais le contexte pèse là aussi puisque le nombre de projets a diminué (inférieur à 300 pour plus de 5 300 classes maternelles et élémentaires publiques).

Mais même du côté des financements, tout ne se joue pas, loin s'en faut, au niveau académique. Sur la question vive des transports dont le coût hypothèque la réalisation de divers projets, les DAAC avouent « *laisser la main aux inspecteurs d'académie pour négocier avec les conseils généraux qui ont en charge les transports, les meilleures dispositions à prendre* » constatant des inégalités de traitement de ce dossier au sein de l'académie. Pour l'avenir, d'aucuns pensent que la recherche d'équité sur l'ensemble du territoire national pourrait être trouvée dans un travail conjoint de l'administration centrale et des représentants des collectivités territoriales.

D'une manière générale, les DAAC reconnaissent pratiquer une politique de l'offre culturelle, en disposant des leviers financiers à leur portée, représenter l'Etat dans les groupes de pilotages conjoints avec la DRAC ; ces lieux de rencontre sont à leurs yeux très utiles, car ils englobent très souvent les propositions des premier et second degrés et regroupent des interlocuteurs qui harmonisent dans ces lieux la parole de l'Etat (les représentants des deux ministères Education et Culture mettent en œuvre les textes qui les concernent, en présence ou non des représentants des collectivités territoriales, élus ou personnels de la fonction publique territoriale). S'agissant du premier degré, ils se présentent comme « *accompagnant les départements dans leurs politiques en faveur du primaire* ».

4.1.2 L'absence de plan global articulant les diverses problématiques (enseignements et action culturelle)

Des entretiens avec des IA-DSDEN et leurs collaborateurs, inspecteurs en charge du dossier et conseillers pédagogiques départementaux, il ressort une conclusion : il n'y a pas de politique véritable, de plan global, mais plutôt un empilement de dispositifs et d'actions de toutes natures, sans axes fédérateurs ou priorités affichées.

La dénomination prévalente « d'action culturelle » est utilisée pour embrasser l'ensemble du champ concerné dont les enseignements ne sont pas volontairement exclus, mais où, de fait, ils sont totalement absents. La déclinaison départementale de la politique académique, qui elle-même englobe sous ce terme toutes les actions pilotées par la DAAC²², semble à elle seule justifier la situation. Parfois on distingue des domaines génériques qui permettent d'embrasser la diversité du champ (par exemple, dans un département, les arts de la représentation, les arts visuels, les arts de la construction (patrimoines/musées), le monde de la science), mais c'est loin d'être général. Et quand cela existe, aucune précision n'est donnée (ce qui sera confirmé par l'étude des nombreux documents transmis) concernant l'articulation de ces quatre domaines « d'action culturelle » avec les enseignements définis par les programmes. Manifestement peu réfléchis dans leurs conséquences, de tels choix soulignent la prégnance sur l'ensemble du dossier des questions relevant de l'action culturelle, exclusivement conçue comme l'action menée en partenariat avec le ministère de la Culture. Comme si les actions et projets issus de partenariats avec les institutions culturelles, les artistes et intervenants, les conséquences des conventions diverses passées avec la direction régionale des affaires culturelles (DRAC), les collectivités et ces mêmes institutions prenaient le pas sur d'autres vecteurs éducatifs, au premier rang desquels figurent bien entendu les enseignements...

²² On notera à ce propos que, interrogés sur la politique académique en matière d'action culturelle, IEN et CP disent l'ignorer totalement...

Les inspecteurs d'académie notent la forte présence sur ce dossier des conseillers pédagogiques et le grand nombre de personnes ressources, la multiplicité des partenariats « *de qualité et les possibilités offertes par les généreux budgets reçus entre 2000 et 2002* ». Un inspecteur d'académie rencontré reconnaît volontiers « *avoir laissé filer les choses* », la mission de l'inspection générale lui permettant aujourd'hui de mesurer le déficit de pilotage de ce dossier. Il constate que « *la richesse (budgétaire certes, mais également en potentiel d'acteurs engagés) a généré une dispersion* » dont l'efficacité mériterait d'être regardée de près et souhaite maintenant « *recadrer cette politique* » et véritablement la « *piloter* ». L'action culturelle départementale lui apparaît comme un long catalogue proposé aux écoles.

Pourtant, l'ensemble du dossier est confié aujourd'hui, dans la presque totalité des départements visités (mais dans un département plus rural du sud, l'IA-DSDEN souhaitait encore un pilotage direct), à un inspecteur de circonscription dont la responsabilité commence à être explicitée dans une lettre de mission (les premières lettres sont encore d'une rédaction assez convenue). Cependant, cette mission vient toujours en sus de la responsabilité première sur une circonscription ; cette situation génère une disponibilité insuffisante pour suivre des actions complexes à concevoir, mettre en œuvre, piloter, évaluer... A elle seule, cette responsabilité confiée à un inspecteur référent est loin de garantir le recadrage souhaitable et souhaité.

4.1.3 Des organisations diverses pour soutenir des offres nombreuses

4.1.3.1 Des groupes dits de pilotage, avec de nombreux partenaires

Alors même qu'on n'y dispose pas d'un plan global d'action, donc pas de perspectives opérationnelles fondées sur un diagnostic rigoureux, tous les départements visités se sont dotés d'un, de deux ou de plusieurs dispositifs de pilotage pour l'éducation artistique et culturelle. Ils évoquent le double pilotage imposé par les textes, interne à notre ministère et externe avec les partenaires.

Tous les départements ont constitué au moins un comité interne, conduit, selon les configurations retenues, soit par l'inspecteur d'académie lui-même, soit par son adjoint, quand cette responsabilité lui est déléguée, soit par l'inspecteur en charge de ce dossier, constitué avec les conseillers pédagogiques départementaux et des personnes - ressources. Ce comité se réunit plutôt sur les projets engagés par le département ou proposés par les écoles ou les institutions culturelles, la production de dossiers ou de documents pédagogiques, les outils réalisés à diffuser, les formations et animations programmées, la recherche de cohérence. Parfois, il a des sous-comités par domaine : musique, arts visuels, danse, patrimoine, essentiellement.

En externe, le pilotage des groupes départementaux qui prennent des appellations différentes (« groupe culture », « groupe départemental éducation artistique et culturelle », « comité de pilotage de l'éducation artistique et culturelle »), selon les configurations adoptées par les départements, restreintes ou élargies, fait intervenir les grands partenaires locaux. Les configurations sont variables selon les départements visités : on peut rencontrer l'association simple de représentants de l'Etat – de l'inspection académique et de la DRAC - et observer des configurations plus élargies à des représentants de la Jeunesse et des Sports, de la direction départementale ou régionale de l'action sociale quand les actions sont ouvertes aux élèves handicapés, à des représentants de collectivités territoriales (grandes villes du département et/ou conseil général) et même à des mécènes (Caisses d'épargne dans une académie, Crédit mutuel dans une autre).

Ces groupes, souvent très établis, ont des rendez-vous réguliers : le format fréquent est de trois réunions annuelles. A titre d'exemple, on peut citer le cas d'un département : « *en septembre* :

présentation de la saison et attribution des budgets pour les actions complémentaires au projet d'école/ février : bilan de l'année scolaire passée et orientations pour l'année scolaire suivante, commandes aux personnes ressources /juin : attribution des budgets pour les classes à PAC, les ateliers de pratique artistique et étude des candidatures à l'action culturelle départementale ».

Ce pilotage n'est pas toujours aisé : selon les départements et les personnalités en poste, la collaboration s'avère fructueuse (par exemple, dans un département du sud-ouest, les représentants de l'Etat et des collectivités territoriales ont mis en œuvre « *une véritable politique territoriale d'accès à la culture des jeunes avec facilité des transports, diffusion de répertoires des lieux, des actions, des outils pédagogiques* »...) ou difficile (autre exemple, dans un département de l'ouest, on décrit « *un travail plus aisé avec les partenaires de terrain qu'avec les structures de l'Etat qui focalisent davantage sur les structures et les aspects financiers que sur les réalisations effectives, subventionnant des organismes plutôt que des projets* ».

4.1.3.2 Une offre très variée qui oblige à des choix

Soucieux de gérer au mieux des offres nombreuses et des crédits limités, les responsables départementaux diffusent en priorité les opérations institutionnelles qui ont ainsi, sur l'ensemble du territoire national, un attrait et la confiance de tous les interlocuteurs.

C'est le cas de l'opération « *Ecole et cinéma* » présente dans toutes les académies, qui a été créée en 1994 et portée par le Centre national du cinéma et l'association nationale « Les enfants de cinéma », soutenus par le ministère de la Culture et le centre national de la cinématographie (CNC) et le ministère de l'Education nationale (DGESCO et SCEREN-CNDRP). Cette opération a une déclinaison départementale, avec un pilotage et des coordinations départementales qui font l'objet, chaque année, d'un bilan de fonctionnement. Des rencontres nationales décident des orientations du dispositif et travaillent notamment au choix des films proposés. C'est aussi le cas de l'opération nationale « *Danse à l'école* ».

C'est le cas de tous les dispositifs qui donnent lieu à la signature d'une charte dans les domaines recommandés par les textes ministériels (éducation musicale ou patrimoine), et de ceux où la part des représentants institutionnels est visible et constitue un label de qualité : comme par exemple les projets proposés par les institutions culturelles, les musées et les scènes nationales, du type des classes culturelles du Louvre, des opérations « dix mois d'école à l'Opéra » à Paris, ou des opérations analogues avec la scène nationale de Foix, la scène nationale de Narbonne, le théâtre du Capitole à Toulouse...

Dans chaque département, on compte aussi des projets d'initiative locale, parfois avec le soutien de fonds nationaux, comme le projet culturel « L'autre et l'ailleurs » initié par l'inspection académique de Haute-Garonne (à l'origine avec le soutien du FASILD) et en partenariat avec la ville de Toulouse, qui vise la découverte de l'autre à travers l'approche artistique et qui conduit à appairer des classes de l'éducation prioritaire avec des classes relevant d'autres territoires.

La rencontre des priorités portées conjointement par l'Etat et les collectivités territoriales constitue un moteur puissant pour l'action départementale ; c'est le cas des projets qui s'inscrivent dans le cadre des « plans locaux » (plans locaux de réussite éducative, plans locaux d'action éducative et culturelle, etc.) ou d'offres qui peuvent être nombreuses quand les ressources existent (volonté de financer et partenaires investis), comme dans la capitale. On ne saurait citer toutes les initiatives.

Selon les départements visités, les priorités – ce qui détermine l’attribution des subsides de manière prioritaire - sont définies :

- par référence aux territoires : citons l’exemple d’un « *projet triennal qui couvre tous les champs disciplinaires et concerne tout le territoire départemental.....avec une priorité aux secteurs ruraux où les résultats sont faibles et où existe un déficit culturel* » ;
- par référence aux domaines artistiques : développement de pratiques artistiques dans le domaine de l’éducation musicale (charte de chant choral), autour des images fixes et des images animées (école et cinéma), développement de nouvelles pratiques à partir d’une exploration artistique et culturelle du volume et de l’espace, développement d’une meilleure perception du patrimoine artistique et culturel du département (charte patrimoine) ;
- par référence à la qualité des projets pédagogiques : ici, il convient d’« *articuler et de mettre en cohérence les projets artistiques, au sein de chaque cycle, pour offrir à chaque élève un parcours artistique et culturel diversifié, de la maternelle au CM2* » ; là, il s’agit d’« *affirmer au sein des projets d’école, le volet artistique et culturel au service des priorités d’apprentissage comme le moyen privilégié de construire des langages et d’accéder à une culture riche, diverse et partagée* » ou de « *valoriser au sein de chaque école, projets et rencontres en y associant la communauté éducative lors de journées événements* » ; ailleurs, c’est le souci d’« *engager les élèves dans des démarches de création pour développer l’imagination, l’intelligence sensible et offrir des occasions de réussite et d’affirmation de soi* » qui sera valorisé.

4.1.4 L’importance des partenariats

4.1.4.1 Des bénéfiques et avantages déterminants

Les partenariats sont essentiels pour favoriser l’accès aux différents lieux culturels existant sur le territoire départemental ou régional : un département du sud-ouest a réalisé avec le conseil général un document Patrimoine établissant et proposant des pistes de travail dans le domaine de l’histoire, des arts plastiques et de la musique, aux deux niveaux de l’école maternelle et élémentaire, à partir d’une liste thématique des principaux sites du département susceptibles de conforter les travaux des élèves.

Ils permettent de participer à des projets d’ensemble pour lesquels les négociations avec les services culturels ont pu être réalisés, généralement par les DAAC, afin d’harmoniser les conditions d’accès et de travail du plus grand nombre d’élèves avec leurs enseignants ; c’est souvent le cas des partenariats avec de grands musées, avec les fonds régionaux d’art contemporain, avec des institutions culturelles fortes au plan local.

Ils permettent aussi de bénéficier de labels de qualité reconnus pour les équipes intervenantes ou accueillantes des services éducatifs.

Les collectivités soutiennent ainsi les projets de « leurs » écoles, que ce soit de grandes métropoles comme les villes de Paris, de Rennes, de Toulouse ou des communautés de communes qui ont pris « la compétence culturelle ».

Ce sont encore des partenariats qui apportent l’appui des réseaux des associations qui ont œuvré dans le cadre des mouvements d’éducation populaire (fédération des œuvres laïques, ligue de l’enseignement, office central de la coopération à l’école).

Enfin, certains conseils généraux mettent à disposition des écoles du département les transports nécessaires aux déplacements des élèves éloignés des centres culturels.

4.1.4.2 Des inconvénients aussi

Ces avantages territoriaux s'accompagnent inévitablement d'inconvénients qui peuvent être de trois sortes au moins et participer assez vite d'une absence d'équité au plan local et national :

- l'inégal accès des différents sites culturels, selon que l'on appartient au milieu urbain ou au milieu rural, que les conseils généraux acceptent ou non la charge des transports des élèves vers les sites culturels ;
- l'inégal soutien financier selon les investissements locaux possibles et consentis ou non ; on imagine difficilement pour d'autres villes que la capitale les mêmes possibilités que celles offertes aux élèves parisiens – professeurs supplémentaires, doublement des financements des classes à PAC, classes culturelles et animations diverses ;
- l'inégal investissement des intervenants autres que les enseignants qui peuvent proposer des projets « clés en main » séduisants dans un premier temps pour des enseignants, mais difficiles à valoriser ou à poursuivre en classe.

Localement, les orientations prioritaires d'une collectivité peuvent interférer avec les projets des équipes départementales ou des enseignants des écoles ; on peut donner pour exemples, d'une part, l'opposition dont on a pu entendre parler entre un projet Opéra d'une école et un projet Hip Hop porté par la municipalité, d'autre part, le privilège accordé à des projets dans une langue régionale au bénéfice des seuls élèves l'étudiant.

Un manque est souligné dans tous les départements visités, quelle que soit l'académie d'appartenance : celui d'un outil informatique de recensement commun à l'ensemble des départements qui permettrait d'établir un état des lieux académique pertinent, une mutualisation des ressources, des procédures, des modes d'évaluation... Cette proposition peut aisément être étendue au niveau national, pour l'ensemble des académies.

4.2 DES INFORMATIONS TRES LIMITEES POUR LES RESPONSABLES

Au niveau national, il est extrêmement difficile d'avoir une vision exhaustive des enseignements dans plus de 58 000 écoles. Mais au niveau local, on n'est guère plus performant.

4.2.1 Des rapports d'inspection peu informatifs

La première source d'information sur l'état des enseignements réside dans les rapports d'inspection établis par les inspecteurs de circonscription, seuls acteurs du système éducatif qui entrent dans toutes les classes, observent les maîtres en situation de « faire classe », leurs outils et les productions des élèves.

Force est de reconnaître la faible place que tiennent les enseignements artistiques dans ces rapports, mais il importe de souligner qu'ils ne sont pas nécessairement les plus mal traités. Le tableau ci-dessous donne un état des séances observées par les inspecteurs dans les rapports d'inspection concernant des maîtres de l'école élémentaire, rapports retenus de manière aléatoire dans cinq départements (échantillon IA). On y lit la place prédominante de la maîtrise de la langue et des mathématiques : si l'on considère l'ensemble, français et mathématiques constituent 76,4 % des séances (87 % au cycle 2 et 61 % au cycle 3 si on distingue les deux niveaux).

	Cycle 2	Cycle 3
Maîtrise de la langue	36	22
Mathématiques	11	21
Education civique		1
Temps / Histoire	1	1
Espace / Géographie	1	5
Sciences et technologie	3	6
Langues vivantes étrangères		2
Arts visuels		4
Education musicale		2
Education physique et sportive	2	2

Les domaines artistiques ne sont pas totalement négligés si l'on considère d'autres éléments des rapports que les séances observées. Les inspecteurs sont en général sensibles à l'environnement des élèves : à cet égard, deux des 150 rapports (tous niveaux confondus) signalent sans plus un déficit de références culturelles et artistiques dans l'environnement de la classe, huit rapports déplorent un manque et donnent des directives ou des conseils pour pallier cette faiblesse. De manière plus positive même si parfois des améliorations sont demandées, 72 rapports, soit près de la moitié, signalent la présence de « traces » d'activités dans les domaines artistiques :

- 22 pour des références artistiques et culturelles (affichages, ouvrages, documents),
- 36 pour des productions picturales ou plastiques affichées,
- 24 pour des cahiers , classeurs, porte-documents rassemblant des traces des activités ; il faut noter que c'est essentiellement là que l'on retrouve la place de l'éducation musicale avec les cahiers de chansons,
- 15 pour la mise en œuvre de projets particuliers dans les domaines artistiques.

Ce n'est en aucune mesure une « consolation », mais on serait bien en peine de trouver l'équivalent pour d'autres disciplines jamais mentionnées dans la majorité des rapports.

Peut-être plus significative encore est l'implication de l'inspecteur dans le rapport en matière d'éducation artistique et culturelle. Nous l'avons approchée en analysant les paragraphes consacrés aux séances observées dans les 46 rapports comportant au moins une séance. Ce qui est dominant est la description de ce qui a été vu, même si c'est parfois très succinct (36 rapports). L'inspecteur ne conduit une analyse que dans six bulletins, ne développe une critique que dans neuf rapports. Les conseils apparaissent dans treize rapports ; globalement, une forte attention est portée aux liens interdisciplinaires, au langage (précision du vocabulaire, échanges réels entre élèves), à la méthodologie générale, moins souvent à la démarche spécifique aux arts visuels et au projet personnel de l'élève.

Il n'est pas abusif de conclure que les inspecteurs ne sont pas à l'aise dans l'exercice. On note d'ailleurs exactement les mêmes caractéristiques dans les rapports relatifs aux professeurs de la ville de Paris.

4.2.2 Des bilans qualitatifs rares, des bilans quantitatifs peu exploités

Le sentiment partagé des responsables nationaux et locaux est que les enseignements obligatoires ne sont pas assurés comme l'exige la réglementation, mais cette impression n'est corroborée par aucune enquête exhaustive et nul ne peut réellement démontrer cette assertion, pas plus que pour d'autres domaines disciplinaires d'ailleurs. Seule une opération nationale menée par l'ensemble des inspecteurs chargés des circonscriptions du premier degré sur une période suffisamment longue et commandée par la direction générale des enseignements scolaires (DGESCO) pourrait confirmer ou contredire cette affirmation.

Si les enseignements ne font pas l'objet d'une enquête systématique, différentes dispositions prises récemment font, elles, l'objet régulier d'une enquête de la part de la DGESCO ; la limite est le caractère déclaratif des réponses et l'absence de contrôle sur le nombre de données qui alimentent les remontées départementales (nombre d'écoles et de classes réellement observées). Ainsi, le bureau des écoles établit chaque année un récapitulatif de certaines des actions engagées sur le terrain, suivant l'évolution des classes à PAC, des actions intégrées au projet d'école et financées ainsi que des chorales :

	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05	2005-06
Classes à PAC	16 283	14 217	8 189 projets pour 8 626 classes	6 876 projets pour 10 474 classes	7 207 projets pour 13 119 classes
Autres actions intégrées au projet d'école	5 319	7 288	6 962	6 165	4 820
Chorales (dont canon et polyphonie)	11 079 (2 736)	10 028 (4 158)	13 784 (4 947)	14 516 (5 946)	15 305 (6 340)

Sur la base du tableau récapitulatif des classes à PAC, le bureau des écoles note « *un accroissement général, en 2005-06 du nombre de classes à projet artistique et culturel (+ 1 960 classes) ; une augmentation de toutes les catégories, excepté celles des arts du cirque, des arts du goût* » et, ce que nous ne traitons pas ici, celle des sciences et de l'environnement.

Le constat selon lequel le nombre de projets artistiques et culturels baisse alors que le nombre de classes bénéficiaires augmente a aussi été fait explicitement dans certains départements.

An- nées	Arts plasti- ques	Musi- que	Théâ- tre	Dan- se	Litté- ra- ture	Patri- moi- ne Archi- tec- ture	Au- dio- vi- suel/ ciné- ma	Cir- que	Arts du goût	De- sign	Pro- jets multi acti- vités	Scien- ces /envi- ron- ne- ment	Total
01/02	4 120	3 357	2 276	1 706	1 358	949	868	493	161	52	499	628	16 467
02/03	2 831	2 392	1 951	1 491	1 491	755	809	229	229	73	726	872	13 859

03/04	1 512	1 350	903	967	706	438	559	293	223	59	511	624	8 145
04/05	1 455	1 649	1 052	1 015	1 015	520	1 098	667	667	68	466	802	10 474
05/06	1 754	2 118	1 307	1 311	1 612	736	1 318	417	506	100	584	611	12 434

Le bureau des écoles note : « *comme pour l'année précédente, la musique reste le domaine le plus choisi, cela peut être dû au déploiement des chartes départementales pour le développement de la pratique vocale et chorale. En 2005-06, on constate une forte augmentation dans le domaine de la littérature qui arrive désormais en troisième position, derrière la musique et les arts visuels* ».

Mais au niveau national les moyens manquent pour suivre la qualité des réalisations et statuer sur l'équité des répartitions de crédits.

Au niveau départemental, si les bilans d'activité effectués par de nombreux conseillers pédagogiques spécialisés étaient étudiés, ils pourraient utilement instruire sur un certain nombre de domaines. Mais c'est au niveau des circonscriptions que l'on pourrait attendre une vision précise, voire exhaustive de la situation des écoles. Ce n'est que rarement le cas, même si des inspecteurs se donnent les moyens de bien connaître tous les axes forts des projets d'école et de soutenir par des animations pédagogiques appropriées leur réalisation. A titre d'exemple, citons l'opération menée par une inspectrice arrivant dans une circonscription afin de réaliser un état des lieux des écoles et des classes engagées dans les différents domaines artistiques et culturels, qui mériterait d'être encouragée et généralisée. Une ligne concernant la proportion d'élèves concernés compléterait utilement les informations recueillies.

% des écoles de la circonscription	Ecole et cinéma Suivi CPD/CPC	Danse/Théâtre Suivi CPC	Arts visuels Suivi CPC	Chant choral Suivi CPD	Patrimoine Suivi CPC
Ecoles	50 %	47 %	23 %	60 %	6 %
Classes	32 %	18 %	8 %	40 %	2 %

Un bilan rapide a été posé par l'inspectrice comme suit :

« *Chant choral : une constante augmentation qui s'explique par des animations depuis plusieurs années autour des pratiques vocales, « l'effet charte » pour le développement des pratiques chorales et vocales, des formations départementales hors temps scolaire en direction de publics volontaires, une malle de circonscription (répertoires, outils ...), l'appui des conservatoires de musique, l'organisation de rencontres départementales de chœurs d'enfants (1000 en 2005-06 et 1200 en 2006-07), avec participation financière des collectivités pour le transport.*

Ecole et cinéma : au-delà d'un bilan quantitatif satisfaisant, il faut viser le qualitatif. Au-delà de la pratique culturelle (voir les films), quelles sont les pratiques effectives mises en œuvre dans l'école, dans la classe ? Propositions : rechercher les conditions d'un réel suivi/accompagnement des équipes, par la mutualisation des ressources humaines et matérielles - au niveau de 2-3 circonscriptions, par exemple – (à l'instar de l'animation portant sur l'analyse filmique proposée cette année par un CPD, avec le concours du coordinateur départemental), par l'analyse des pratiques pédagogiques, par la coordination des actions avec les partenaires.

Au-delà des actions partenariales, quelles pratiques effectives ancrer dans le quotidien de la classe ? Chaque projet d'école comporte au moins une action dans ce domaine, mais elles sont souvent le fait d'une classe, voire de quelques classes. Les liens entre objectifs et actions ne sont pas toujours

explicites. La dernière circulaire de janvier 2007 qui prévoit un volet « éducation artistique et culturelle », avenant au projet d'école devrait permettre de mettre en place les outils nécessaires à la continuité des apprentissages (progression des activités et progression des objectifs en référence au socle commun) et de permettre un pilotage plus efficace (suivi des équipes et des inspections). »

4.3 L'ACCOMPAGNEMENT DES ENSEIGNANTS ET LA FORMATION CONTINUE

4.3.1 Des ressources locales mises à disposition par les centres départementaux de documentation pédagogique

Si certains départements peuvent bénéficier de l'apport de pôles nationaux de ressources (PNR), tous, en revanche, reçoivent le concours du centre départemental de documentation pédagogique (CDDP) qui assure la valorisation des dossiers thématiques et des productions liées aux conventions, comme par exemple les conventions Patrimoine, la constitution d'outils à disposition des enseignants (mallettes musique ; valises pédagogiques : musique, musique/histoire, patrimoine, école et cinéma, danse, occitan...), la participation aux manifestations, concours, expositions.

Les budgets ne sont pas toujours connus, car les CDDP n'attribuent pas directement des crédits, mais assurent des prestations, d'édition dans la majorité des cas. Pour ceux qui peuvent afficher un budget consacré à l'éducation artistique et culturelle, les sommes sont plutôt à la baisse au cours des dernières années, comme en témoigne celui d'un département de la région parisienne qui est passé de 20 000 euros en 2003 à 7 000 euros en 2006.

Pour pallier ces difficultés et diffuser à l'ensemble des écoles et des partenaires, les départements et/ou les CDDP commencent à mettre en ligne des sites de ressources actualisées, très appréciés de tous.

Mais il convient de le souligner : dans les domaines artistiques comme ailleurs, les nombreux documents diffusés ne suffisent pas à convaincre les indécis ou les réticents alors qu'ils aident bien ceux qui sont déjà « compétents ». C'est de formations et d'accompagnements de proximité que les maîtres ont besoin.

4.3.2 La formation continue et l'animation pédagogique

Comme l'indiquent les données recueillies au niveau national par le bureau des écoles de la DGESCO dans l'enquête relative à la mise en œuvre des programmes de 2002, un peu plus de la moitié des départements produisent des ressources dans le domaine artistique et culturel et plus des deux tiers ont engagé des formations.

Pilotage départemental (2004-2005)		
Formations	Productions de ressources	Evènements locaux
68	59	70

Le bureau de la formation continue des enseignants de la DGESCO analyse les plans de formation continue ; pour l'éducation artistique et culturelle, il fait apparaître les « années fastes » signalées par les inspecteurs rencontrés, les années 2001 et 2002, suivant la mise en œuvre du plan à cinq ans.

	Modules		Stagiaires présents		Journées stagiaires	
1999-00			9 296	7 %	74 926	9 %
2000-01			10 491	8 %	85 914	11 %
2001-02	1 043	10 %	14 771	11 %	112 808	14 %
2002-03	1 105	12 %	13 827	11 %	103 465	13 %
2003-04	732	7 %	9 818	7 %	69 671	8 %
2004-05	780	7 %	10 837	7 %	73 418	8 %

Les deux dernières années attestent d'une remontée du nombre des journées stagiaires à un niveau proche de celui des années précédant celle du plan de développement des arts et de la culture, en 1999-2000, au moment où l'accent est mis sur l'importance de la dimension culturelle au même titre que sur les apprentissages fondamentaux.

Dans les académies, départements et circonscriptions visités, les intitulés d'animations pédagogiques recueillis sur les deux dernières années (voir annexe 3), sont autant d'exemples qui témoignent de la variété des intérêts accordés à ce domaine, sur le terrain.

La cohérence des formations et animations proposées aux enseignants n'est pas toujours apparente. L'offre semble souvent répondre davantage à des opportunités d'actions et des disponibilités de personnes-ressources qu'à des besoins identifiés dans le cadre de la mise en œuvre d'objectifs départementaux ou de circonscription. En creux, cette hétérogénéité ne peut que renforcer le sentiment de la mission d'inspection sur les flottements du concept d'éducation artistique et culturelle, flottement renforcé par un pilotage le plus souvent superficiel de ce dossier.

4.3.3 Des ressources insuffisamment mobilisées : les conseillers pédagogiques spécialisés

Au cours des visites dans les départements retenus pour cette enquête, près de 50 d'entre eux, CPEM et CPAP (soit un peu plus de 10 % de l'ensemble) ont pu être sollicités, rencontrés et interrogés sur leurs interventions dans les domaines considérés.

4.3.3.1 Une place ambiguë

Au sein du département, les conseillers pédagogiques n'ont que très rarement des lettres de mission ou un cahier des charges précis pour l'action qui est attendue d'eux. Ils sont parfois tous rattachés à l'inspecteur adjoint à l'inspecteur d'académie ou à celui qui est chargé des dossiers artistiques, mais ils peuvent aussi être affectés chacun auprès d'un inspecteur de circonscription pour intervenir sur un territoire qui englobe plusieurs circonscriptions. Ils fonctionnent selon des habitudes, savent quoi faire et ne manquent pas de sollicitations. Ils se disent à la croisée des demandes, celles venant de l'institution, via l'inspecteur d'académie et le DAAC et celles montant du terrain, en provenance des enseignants et des écoles, en direct ou via les circonscriptions. Concilier les demandes ou les différentes logiques n'est pas pour eux une tâche aisée. Aucune aide ne leur est fournie dans ce sens, ni localement, ni nationalement.

Dans l'ensemble, ils observent que les écoles maternelles ont des besoins davantage liés aux enseignements ordinaires et centrés sur les progressions/programmations tandis que les enseignants

des écoles élémentaires ont des demandes plus individuelles sans rapport *a priori* avec les enseignements et leur organisation. A ce niveau, les attentes sont davantage liées à des projets ou à des dispositifs dont les conseillers pédagogiques spécialisés sont, aux yeux des maîtres, les animateurs ou les régulateurs au niveau du département.

En l'absence de politique, c'est la logique des domaines artistiques et des familles de projets qui est la seule organisatrice de l'activité locale, à quoi s'ajoutent, de manière durable ou temporaire, les projets des collectivités territoriales ou des structures locales « de poids ».

Dans ce dernier cas, certains conseillers pédagogiques départementaux se disent « *en marge de tout, et surtout des équipes de circonscriptions avec qui il y a peu de relations (sauf pour la danse du fait de l'implication des conseillers pédagogiques en EPS)* ». Ils disent « *manquer d'informations, de suivi dans les actions conduites, ne pas connaître les projets des circonscriptions et ne pas y être intégrés* ». S'agissant des relations avec les conseillers pédagogiques de circonscription, la bonne volonté des uns ne pallie pas l'absence de technicité (ils ne peuvent valablement constituer des relais) et quand d'autres auraient des compétences attestées, les conseillers pédagogiques se trouvent alors exclus puisqu'un autre peut prendre leur place.

Dans une grande majorité de circonscriptions, ils se vivent comme des « bouche trou » en animation pédagogique (les sollicitations portent sur les dates et non sur les objets ou les objectifs ; ce sont eux qui le plus souvent les définissent en extériorité). Ils parlent de cooptation ou d'actions ponctuelles sur des projets locaux et regrettent l'absence d'actions suivies selon un plan pluriannuel.

4.3.3.2 Des tâches multiples qui correspondent assez bien à leurs missions

Les demandes extérieures sont relativement ciblées ; les conseillers jouent le rôle de consultants pour le 1^{er} degré, d'experts dans le montage de projets ; ils élaborent des outils ou des fiches pédagogiques pour rendre les partenariats fructueux. Dans ce registre, on retiendra tout particulièrement les réalisations d'un département de la région parisienne où les conseillers départementaux ont réalisé cinq documents fort utiles :

- un document d'aide à l'écriture des projets avec intervenants extérieurs (définition d'un projet en partenariat, aspects administratifs, aspects pédagogiques, une fiche projet par intervenant si le projet est pluridisciplinaire, procédures, validation) ;
- des documents d'aide à l'élaboration d'un projet pédagogique, en musique d'une part, et en arts visuels, d'autre part ;
- le référentiel pédagogique d'un projet musical ;
- un modèle de bilan des interventions Musique en milieu scolaire : l'investigation est large et concerne le domaine relationnel, les modalités d'intervention, la pratique de l'année et le projet pédagogique initial, les effets produits au niveau des élèves (pratique vocale, pratique instrumentale, approche du langage musical traditionnel, approche musicale menée en classe en dehors de la présence de l'intervenant, traces du suivi du projet), les enseignants (apports techniques, approche pluridisciplinaire, ouverture culturelle, élargissement du répertoire de chants, réalisation d'un support - mémoire, document audio ou/et audiovisuel), les perspectives éventuelles.

Quand ils évoquent les directives reçues, les conseillers font plutôt état de « *commandes sur des axes nouveaux* » (exemple d'une demande de relance de sensibilisation à l'architecture dans le cadre de la convention d'éducation à l'architecture testée dans huit rectorats) ou « *d'axes fournis par l'inspecteur*

ou le DAAC lorsque des choix doivent être faits dans le dialogue avec les IEN et en relation avec la volonté de villes importantes ».

Consultés sur les temps consacrés à différentes tâches au cours de la première quinzaine du mois de janvier 2007, période témoin, les conseillers pédagogiques départementaux ont éprouvé beaucoup de difficultés à répartir dans les catégories proposées l'action qui est la leur. Ils semblent estimer à 25% le temps d'aide aux enseignants dans les classes et à 25 % les contacts et médiations avec les partenaires. Le reste de leur temps est particulièrement fluctuant selon les personnes et se répartit au gré d'activités plus variées : aide aux débutants, aide au montage de projets, travail administratif, participations à des jurys ou à l'élaboration de sujets, réunions de directeurs, conseils d'inspecteurs élargis, activités de recherche et de préparation d'interventions. Il faut y ajouter des déplacements parfois très importants en milieu rural (3 heures à l'aller et autant au retour).

Les conseillers sont de plus en plus sollicités sur les temps de pause méridienne et le soir par les activités de chorale d'enseignants, les rencontres et les travaux avec les directeurs non déchargés et les réunions avec les collectivités territoriales.

Interrogés sur ce qu'ils ne font pas et devraient faire, ils sont presque unanimes pour signaler « l'accueil des sortants d'IUFM », « un travail prioritaire en faveur des T1 et T2 », même s'ils reconnaissent que « les jeunes enseignants sont mieux formés et qu'ils n'hésitent pas à se lancer en classe, avec les élèves, sans formation spécifique préalable », ce en quoi ils méritent d'être aidés pour ne pas se décourager. Ils souhaiteraient aussi pouvoir contribuer à l'organisation de véritables parcours culturels pour les élèves (et dépasser un saupoudrage de rencontres avec l'art sans signification), travailler avec les enseignants sur la polyvalence (non réduite à une juxtaposition de domaines) et la transversalité, proposer des animations pluridisciplinaires. Ils souhaiteraient parvenir à une systématisation des contacts avec tous les enseignants, avec les équipes de cycle ou d'école (très liés à l'ouverture tolérée ou ménagée par les inspecteurs chargés des circonscriptions).

4.3.3.3 Une professionnalisation insuffisante

Les conseillers pédagogiques déplorent de ne plus avoir de regroupements nationaux, surtout pour ceux qui abordent leurs fonctions sans aucune préparation. Ils souhaiteraient également pouvoir bénéficier de formation continue dans leurs domaines de spécialité (2 à 10 jours de formation en 10 ans sont mentionnés) ou/et de regroupements académiques ou inter-académiques. Ils apprécieraient enfin que le ministère crée des groupes de discussion ou d'échanges par profession ou par domaine (mise en ligne, échanges de cédéroms, possibilité de mise en commun).

D'aucuns s'inquiètent enfin de la suppression de postes, alors même qu'il y a des titulaires du CAFIPEMF spécialisé dans le département ; d'autres évoquent l'absence de vivier local et, surtout, l'absence de motivation et de sollicitation de bons candidats potentiels, de la part des inspecteurs. Moins ils sont nombreux, moins intéressantes sont les fonctions, puisqu'il faut alors s'en tenir souvent à des approches superficielles de chaque sujet pour répondre plus extensivement aux demandes et, surtout, couvrir des kilomètres pour des déplacements mal remboursés.

Résumé de la troisième partie :

L'organisation et la conduite d'une politique locale en faveur de l'éducation artistique et culturelle manquent de visibilité et de rigueur dans la majorité des cas ; c'est une conséquence de l'irrégularité des messages institutionnels sur ce sujet et d'une répartition peu claire des responsabilités entre niveau académique et niveau départemental, surtout depuis que les crédits spécifiques se sont amenuisés et que

leur mode de gestion a été transformé par la mise en place de la LOLF. Dans les rectorats, les délégués académiques à l'action artistique et culturelle se considèrent surtout comme accompagnant les politiques départementales.

Le domaine n'est pas délaissé, au contraire ; de nombreux dispositifs et actions, souvent construits dans des partenariats locaux non dénués d'intérêt existent, mais la logique de l'offre culturelle prévaut sur une logique de réponses à des besoins qui serait centrée sur les apprentissages évalués des élèves (maîtrise de connaissances et de compétences). L'action culturelle n'est que rarement mise en relation avec l'univers des enseignements au niveau départemental (ce qui ne préjuge en rien de ce qu'il peut en être dans les classes).

Au niveau départemental, divers groupes, dits de pilotage, ouverts aux partenaires existent ; leurs travaux contribuent à créer de la cohérence entre les offres et à les hiérarchiser. Selon les lieux, leurs attributions sont variées mais, le plus souvent, ils procèdent à des analyses de dossiers et de projets, à la production et à la diffusion de ressources et contribuent aux actions de formation.

Si les partenariats construits à ce niveau procurent des bénéfices non négligeables (accès à des ressources de qualité, interventions d'acteurs de statuts divers à l'expertise validée le plus souvent), on ne saurait passer sous silence un certain nombre d'inconvénients, au premier rang desquels l'inégalité entre les écoles renforcée par les partenariats (disparité des ressources de proximité, éloignement et coûts afférents).

Les responsables locaux sont peu informés des aspects qualitatifs des actions mises en œuvre. Les rapports d'inspection évoquent rarement l'éducation artistique et culturelle (mais pas moins que les disciplines autres que français et mathématiques) ; les bilans de réalisation des projets qui existent le plus souvent mettent davantage l'accent sur des aspects quantitatifs et sont peu exploités.

Les formations offertes au niveau départemental, qui avaient augmenté au moment du plan de développement des arts et de la culture, sont revenues à leur niveau antérieur (entre 7 et 8 % de la formation réalisée).

L'action des conseillers pédagogiques spécialisés n'est pas pilotée de manière optimale, faute d'une politique départementale claire ; manquant d'axes de travail prioritaires, ils se dispersent entre des demandes multiples, mais ponctuelles. C'est à coup sûr une ressource essentielle, qui n'est pas mobilisée et valorisée comme elle devrait l'être.

5 CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS

5.1 *UNE SITUATION QUI DEMEURE GLOBALEMENT INSATISFAISANTE*

L'enquête conduite par l'inspection générale de l'Education nationale, même si elle s'avère de portée limitée puisqu'elle a concerné un petit nombre de départements, de circonscriptions et d'écoles, apporte des éclairages nouveaux sur la mise en œuvre de l'éducation artistique et culturelle à l'école primaire. Il serait cependant risqué de quantifier les évolutions par comparaison avec les rapports antérieurs sur des sujets proches, les échantillons n'étant pas comparables.

Il faut souligner l'existence de réalisations nombreuses de diverses natures, dans tous les départements. Mais si l'on considère chaque élève, il n'est pas exagéré de dire que son parcours scolaire, sauf situations exceptionnelles comme celle de la capitale où des professeurs de la ville de Paris interviennent à tous les niveaux de l'école élémentaire, est marqué, en matière d'éducation artistique et culturelle, par l'aléatoire : les enseignements sont irrégulièrement assurés, les progressions manquent, tout comme l'évaluation qui permettrait d'organiser des parcours sur la base d'acquis antérieurs. Les projets dépendent de l'engagement des maîtres dans des actions soumises à des procédures particulières, parfois dissuasives, et/ou de l'existence de ressources aisément accessibles.

Les observations dans les classes ont permis de voir des pratiques de qualité. C'est en particulier vrai du chant, même si trop d'enseignants encore se déclarent incompetents pour faire chanter leurs élèves ; ce domaine a fait l'objet de soutiens continus depuis plusieurs années et bénéficie de l'engagement des conseillers pédagogiques en éducation musicale dans la conduite de nombreuses chorales d'enseignants, qui constituent des occasions de pratiques personnelles procurant un plaisir artistique, mais aussi d'apprentissages transposables en classe. C'est aussi vrai de projets ambitieux de nature pluridisciplinaire, inducteurs potentiels d'un croisement de références culturelles.

Les faiblesses relevées peuvent être rapportées à des problèmes spécifiques aux disciplines artistiques, mais on doit aussi rapprocher certaines difficultés ou insuffisances observées dans ces domaines de ce qui se passe dans d'autres disciplines (démarche d'investigation en sciences, conduite de la production d'écrits et relations entre cette situation et les apprentissages techniques qui la nourrissent).

Le premier des problèmes propres aux arts tient à la conviction de nombreux enseignants d'être incompetents pour faire face aux exigences des programmes, souvent mal assimilées et perçues comme plus complexes qu'elles ne sont. De ce point de vue, une simplification dans l'écriture des programmes (ceux d'arts visuels tout particulièrement) est absolument indispensable. Par ailleurs, si l'on excepte les professeurs des écoles qui ont eu une formation spécialisée dans un domaine artistique ou/et ceux qui ont des pratiques d'amateurs, la formation et les occasions de pratiques, qui donnent une aisance relative dans la maîtrise des composantes du programme, manquent à la grande majorité des maîtres pour lesquels les enseignements qu'ils ont reçus au collège sont bien éloignés. Il faudrait améliorer considérablement l'offre de formation et d'accompagnement pour modifier radicalement la situation.

Les propositions nombreuses de dispositifs nationaux et locaux qui définissent des formats d'action que les maîtres n'ont plus qu'à appliquer, la mise à disposition de ressources et d'intervenants permettent à de nombreuses équipes pédagogiques de proposer des activités artistiques à leurs élèves, mais de manière épisodique et trop souvent sans souci de cohérence et de continuité dans les parcours scolaires. Les dimensions artistique et culturelle de la formation des élèves, considérées dans la durée, ne sont encore guère prises en compte dans les projets d'école qui devront à l'avenir être enrichis à cet

égard. Les actions et projets divers doivent, dans ce cadre qui permet d'en organiser la cohérence, être mis en relation avec les enseignements et au service des objectifs de formation définis par les programmes et le socle commun de connaissances et de compétences.

Ce même souci de variété et de cohérence, de progressivité et d'efficacité dans les parcours scolaires des élèves est à prendre mieux en compte dans les répartitions départementales de ressources, et donc dans le pilotage de l'éducation artistique et culturelle à l'échelle du département. A cette fin, les inspecteurs responsables des circonscriptions du premier degré, les équipes qui les entourent et les conseillers pédagogiques spécialisés devraient être invités à travailler ensemble, pour effectuer un meilleur suivi qualitatif des actions et de leurs effets en matière d'apprentissages des élèves.

Ce sont ces constats de faiblesses et ces pistes d'amélioration qui nourrissent les recommandations qui suivent, organisées autour de grandes priorités que l'on peut résumer ainsi : clarifier les attentes et les exigences, piloter et réguler ce qui se passe dans les classes et à l'échelle de l'école, former et accompagner les enseignants. La bonne volonté de ceux-ci et leur conviction que les élèves ont besoin d'une éducation artistique et culturelle de qualité, pour leur épanouissement individuel mais aussi dans une perspective élargie d'égalité des chances, méritent d'être mieux soutenues par l'institution.

5.2 DES RECOMMANDATIONS

5.2.1 Clarifier les programmes, les contenus et les cadres de l'éducation artistique et culturelle

- Préciser le champ de l'éducation artistique et culturelle par une structuration en quatre grands domaines complémentaires : le visuel, le sonore, le corps et l'espace, le patrimoine et la littérature. Les disciplines « non artistiques » et les actions culturelles y trouveraient plus sûrement qu'aujourd'hui les moyens de s'investir au bénéfice de l'éducation artistique et culturelle des élèves.
- Pour les deux disciplines obligatoires, recentrer les contenus sur les objectifs fondamentaux, expliciter la progressivité des apprentissages sur les trois cycles, les relier aux objectifs posés par le socle commun de connaissances et de compétences.
- Définir tout projet relevant d'un dispositif complémentaire d'action culturelle en référence explicite aux objectifs de formation posés par les programmes et par les piliers du socle commun de connaissances et de compétences.
- Soutenir la mise en œuvre des dimensions artistique et culturelle des projets d'école telle qu'elle est définie par la circulaire du 22 janvier 2007, cadre adapté pour organiser, dans la durée des parcours scolaires, la découverte de pratiques artistiques et culturelles et l'acquisition de connaissances, capacités et attitudes prévues par les programmes et le socle commun.

5.2.2 Refonder le pilotage, du national au local

- En lien avec les partenaires du système éducatif, notamment avec les collectivités territoriales compétentes, rechercher l'équité dans l'accès à l'éducation artistique et culturelle sur l'ensemble des territoires en étudiant la répartition des moyens mobilisables au plus près des besoins des différentes écoles.

- Relancer à tous les échelons de l'Education nationale un véritable pilotage de l'éducation artistique et culturelle :
 - au plan national, en développant une concertation régulière entre services concernés des ministères de l'Education nationale et de la Culture et en installant des outils de pilotage opérationnels entre bureaux concernés de la direction générale de l'enseignement scolaire ;
 - au plan académique, en associant autour d'objectifs partagés les responsables de l'action culturelle et ceux de l'action pédagogique ;
 - au plan départemental et sous la responsabilité de l'inspecteur d'académie, en déclinant cette même exigence au sein d'une instance pérenne associant les responsabilités départementales (inspecteurs et conseillers) à l'expertise académique (DAAC) ;
 - aux plans académiques et départementaux, en installant, là où cela n'existe pas déjà, des instances de concertation et de réflexion associant l'ensemble des partenaires concernés par la mise en œuvre et le suivi de ce dossier. Elles devront notamment préciser les enjeux et conditions de l'intervention en milieu scolaire de personnels extérieurs, en élaborant des « chartes de l'intervention en milieu scolaire » engageant l'ensemble des acteurs.
- Au delà des séquences pédagogiques observées, engager les inspecteurs de l'éducation nationale à porter systématiquement attention à la mise en œuvre de cette dimension de la politique éducative lors de l'inspection des professeurs.
- A défaut de les augmenter, garantir les effectifs des conseillers pédagogiques départementaux spécialisés. Clarifier les priorités de leur action en systématisant les lettres de mission et les rapports d'activité annuels.
- Mobiliser ces personnels par des séminaires nationaux ou interacadémiques réguliers apportant l'information dont ils manquent aujourd'hui et les orientations qui doivent quotidiennement présider à leurs missions. Y associer un nombre significatif d'inspecteurs des premier et second degrés afin de développer l'articulation horizontale des responsabilités des uns à celles des autres et le lien vertical entre école et collège.

5.2.3 Développer la formation et la mutualisation de ressources et de pratiques

5.2.3.1 Enrichir la formation initiale des enseignants et des inspecteurs

- Assurer pour tous les maîtres une formation initiale dans les disciplines artistiques obligatoires.
- Saisir l'opportunité de la mise en œuvre du cahier des charges de la formation des maîtres pour renforcer les modules de formation dans les domaines obligatoires, en diversifiant les modules facultatifs, notamment ceux permettant une initiation à un travail partenarial en prise avec l'environnement artistique et culturel de l'école (théâtre, cinéma, etc.).
- Prendre en compte et valider sous une forme appropriée l'éventuelle formation artistique acquise auparavant.
- Proposer, voire imposer, des modules spécifiques de formation aux inspecteurs stagiaires du premier degré.

5.2.3.2 *Accroître et diversifier l'offre en formation continue*

- Au sein du plan académique de formation continue et de son volet départemental, accroître l'offre de formation continue en regard des spécificités départementales (formations disciplinaires, découverte d'un domaine complémentaire, connaissance du tissu culturel local, modalités du travail avec un intervenant) et d'objectifs de formation mieux précisés (parcours de formation permettant un complément ou une optimisation des acquis antérieurs).
- Pour les animations pédagogiques en circonscription, préserver des moyens propres, notamment au service des points précédents et, plus généralement, de l'information sur les impulsions nationales et territoriales concernant l'éducation artistique et culturelle.
- Développer des formes originales de formation engageant la pratique des maîtres, en regard des projets d'éducation artistique et culturelle qui la nécessitent (projets d'école, projet choral départemental, etc.)

5.2.3.3 *Mutualiser, documenter, communiquer*

- Identifier et faire connaître les initiatives documentaires réalisées dans les départements.
- Assurer le rayonnement des initiatives nationales de même nature sur l'ensemble du territoire.
- Créer un site national de référence sur la pédagogie des enseignements artistiques et celle des dispositifs complémentaires d'action culturelle.

Si de telles évolutions sont rapidement mises en œuvre, c'est l'identité d'ensemble de ce dossier qui en sortira renforcée. Ses acteurs quotidiens y trouveront un point d'appui pour remédier aux difficultés rencontrées et relancer un investissement qui, souvent isolé, a tendance à s'épuiser. Mais ce sont aussi les utilisateurs et observateurs de l'école, les parents d'élèves au premier chef qui, trouvant une information complète et illustrée sur les politiques publiques d'éducation artistique et culturelle, l'apprécieront pour ce qu'elle est, de façon souvent bien éloignée des représentations convenues et dépassées.

ANNEXE 1 – LES LIEUX DE L’ENQUETE

Académies

Montpellier

Orléans -Tours

Paris

Rennes

Rouen

Toulouse

Départements et Circonscriptions

09 - Ariège : Foix ville, Saint-Lizier

11 - Aude : Carcassonne, Limoux

18 – Cher : Bourges Cher Est, Bourges Chancellerie AIS, Vierzon

22 - Côtes d’Armor : Lannion, Guingamp Sud

27 – Eure : Val de Reuil et Vernon

31 – Haute-Garonne : Blagnac, Toulouse Nord, Toulouse Rive droite, Toulouse Rive gauche

75 – Paris : Paris 13, Paris 16, Paris 17, Paris 19, Paris 20

91 – Essonne : Brétigny-sur-Orge, Viry-Châtillon, Les Ullys

ANNEXE 2 – EXEMPLES DE THEMES D’ANIMATIONS PEDAGOGIQUES

Arts visuels	Education musicale
<p><u>2005- 06</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - « lire, comprendre, s’appropriier l’art contemporain » : ts cycles 2 x 3 h, suivi des enseignants dans les classes et organisation de visites. - « art postal - au pied de la lettre » : ts cycles, 3 x 3 h, mise en place d’un document d’accompagnement, rencontres autour d’un spectacle -« développement de la notion de point de vue dans différents médiums et médias (peinture, sculpture, photographie...) en lien avec la littérature de jeunesse » : ts cycles, 2 ½ j (30 personnes) - « arts plastiques et mouvement » : ts cycles ½ j x 30 personnes - « graphismes, écritures et arts » : C1, C2 - « images » : C2, 2 ½ j - « raconter avec des dessins » : C2, 1/2j - « le regard et le geste », C1, 48 ½ j x enseignant - « construire un dispositif d’apprentissage en C1 » : 2 1/2j - « regarder et peindre le paysage » : C3, 1/2j <p style="text-align: center;"><u>2006-07 :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - « l’art et la ville » (forum Ile-de-France) ts cycles, 3 x 3 h - « lien dessin/écriture autour du portrait », ts cycles, suivi de 3 écoles - « pratiques plastiques autour de l’image numérique » : C3 - « l’image en C1 & C2 » - « le dessin d’enfant et le dessin d’élève », C1 & C2 - « développer les musées de classe et nourrir son musée personnel » : 2 ½ j à l’attention d’enseignants s’engageant dans un projet d’arts visuels ; visée, un vernissage 	<p><u>2005 – 06</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - « écoute musicale, pratiques créatrices et référents culturels » : ts cycles, 2 ½ j (30 personnes) - «chanter et dire en langue étrangère », C2 & C3 - « musique et poésie, thématique du cirque » : ts cycles, ½ j x 30 personnes - « favoriser et développer la pratique du chant choral » : ½ j par cycle (total 9 animations) - « chœurs d’enfants » : C2, ½ j - « la voix et l’écoute » : C1, 50 ½ j x enseignant - «découverte du patrimoine musical international» : C1 - « rencontres chorales écoles/collèges » : 1j, C3 - rencontre autour de la comédie musicale « Sol en cirque » : 1j, C3 - « le chant choral »: 2 j, de 17h à 18h30 <p><u>2006-07 :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - « atelier voix » : ts cycles, hebdomadaire - « développer une écoute musicale active » : ts cycles, 1/2 j - « musique à l’école élémentaire », ts cycles - mallettes pédagogiques « musique » : ts cycles, 1/2j - « invitation à l’écoute » : ts cycles, 1/2j - chant choral : répertoire de chants sur l’acceptation des différences et la tolérance ,1j ts cycles - animation de 2 chorales d’enseignants dans la circonscription (CPC EPS et CPD musique) ; - 3 animations musique pour mettre en place une écoute musicale en classe, établir une liaison interdisciplinaire sur la construction du temps, production d’un CD à destination des classes - comédie musicale et chorale « poussez les murs »,

<p>- Stages des T1 : 3 h d'intervention des CPD prévues pour tous les stagiaires du territoire (4 circonscriptions, 60 stagiaires) en arts visuels</p>	<p>écoles C3 et collèges</p> <ul style="list-style-type: none"> - rencontres chorales écoles/collèges : 1j, C3, une comédie musicale « poussez les murs » - préparation au concert : Brahms et Mozart, C3 - préparation au concert : Ma mère l'Oye de Ravel, C3 - pratique du chant choral lié au projet Choraliades, C3 - « la voix et la musique des langues » : 2 x 3 h C1&C2 (CPD musique et arts visuels) - répertoire de chants sur l'acceptation des différences et la tolérance faisant écho à la comédie musicale « poussez les murs », C2 - travail sur l'écoute, à partir du fichier « Cultivons notre oreille » - chansons pour apprendre - « comptines et chansons pour mieux parler » T1&T2 en maternelle - Stages des T1 : 3 h d'intervention des CPD prévues pour tous les stagiaires du territoire (4 circonscriptions, 60 stagiaires) en éducation musicale
--	---