

L'ÉDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE EN FRANCE

SOMMAIRE

PRÉSENTATION GÉNÉRALE	2
LES DISPOSITIFS PARTENARIAUX	6
LA CONTRIBUTION DES ARTISTES ET DES PROFESSIONNELS DE LA CULTURE A L'ÉDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE	8
L'ACTION EDUCATIVE DES INSTITUTIONS CULTURELLES	11
L'ÉDUCATION AU PATRIMOINE.....	13
L'ÉDUCATION A LA CULTURE SCIENTIFIQUE ET TECHNIQUE	15
L'ÉDUCATION A L'IMAGE.....	17
LA TERRITORIALISATION DES POLITIQUES D'ÉDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE	20

Auteur : Jean-Marc Lauret, chef du département de l'éducation, des formations, des enseignements et des métiers,
délégation au développement et aux affaires internationales, ministère de la culture et de
la communication, 182 rue Saint-Honoré 75 033 Paris Cedex 01 France,
jean-marc.lauret@culture.gouv.fr

Cet article rédigé dans le cadre de la préparation de la conférence mondiale de l'UNESCO à Lisbonne, qui se déroulera du 6 au 9 mars 2006 présente certains des principaux aspects de la conception française de l'éducation artistique et culturelle. Cette présentation fait une large place à la mise en valeur des questions aujourd'hui en débat dans la société française. Elle repose sur l'hypothèse que ces débats sont susceptibles d'entrer en résonance avec les interrogations partagées par de nombreux acteurs de l'éducation artistique et culturelle dans le monde.

PRÉSENTATION GÉNÉRALE

La conception française de l'éducation artistique et culturelle

La conception française de l'éducation artistique et culturelle désigne en premier lieu un ensemble d'enseignements - les enseignements artistiques - et d'activités les prolongeant pendant et en dehors du temps scolaire. L'ensemble des champs artistiques et culturels est pris en compte et non pas seulement la musique et les arts plastiques, qui font seuls l'objet d'un enseignement obligatoire.

L'ensemble des enseignements doit également être mis à contribution. L'enjeu majeur de toute politique d'éducation artistique et culturelle est d'insérer une dimension culturelle et une dimension artistique dans tous les enseignements.

Toutes les classes d'âge sont concernées, y compris la petite enfance, où les actions d'éveil culturel et artistique du tout petit peuvent être considérées comme la première étape d'un processus d'éducation qui devra durer tout au long de la vie.

L'éducation artistique et culturelle : une mission partagée

Elle est assurée en mobilisant des compétences diverses : enseignants, éducateurs, et des intervenants extérieurs, artistes et professionnels de la culture (voir infra pages 8 à 10), inscrivant leur action dans les dispositifs partenariaux (voir infra pages 6 et 7) mis en place par les ministères de la culture et de l'éducation nationale au cours de ces vingt dernières années. Elle conduit les structures artistiques et culturelles à intégrer un volet d'action éducative dans leurs projets artistiques et culturels (voir infra pages 11 et 12), et à l'intégration d'une dimension artistique et culturelle dans les projets d'école ou d'établissement scolaire et les projets éducatifs locaux élaborés par les collectivités territoriales en concertation avec les services de l'Etat (voir infra pages 21 à 23).

Quelques éléments d'histoire

Le premier accord de coopération entre les ministères de la culture et de l'éducation nationale date du mois d'avril 1983. Jusqu'alors, la notion d'éducation artistique et culturelle était assimilée aux seuls enseignements de la musique et du dessin dans les établissements scolaires, et à ceux dispensés en dehors du temps scolaire par les conservatoires et écoles municipales de musique.

La nécessité d'une éducation artistique et culturelle au sens où nous l'entendons aujourd'hui s'est progressivement affirmée contre l'idée qui a prévalu dans les milieux culturels jusque dans les années 70, selon laquelle l'œuvre d'art, par sa seule présence, serait susceptible de susciter l'adhésion du public, toute action de médiation étant suspectée d'altérer la relation aux œuvres. Des décennies d'action culturelle nous ont appris que l'appréhension des œuvres, la construction du jugement esthétique, la réceptivité aux formes nouvelles d'expression artistique se nourrissent de l'apprentissage des codes esthétiques, et de la mise en relation des œuvres et des styles qui ont fait l'histoire des arts.

Elle s'est également progressivement dégagée sur fond de reconnaissance que l'acte de transmission dans le champ de l'éducation artistique et culturelle n'est pas réductible à un enseignement. Au-delà d'un enseignement stricto sensu, l'éducation artistique et

culturelle vise à former chez les enfants et les jeunes la capacité à poser un regard personnel sur le monde. Elle fait appel pour cela à leur sensibilité et rend nécessaire la mise en place de dispositifs où l'enfant et le jeune adoptent une posture active leur permettant de découvrir par eux-mêmes la pluralité des regards singuliers posés par les artistes sur le monde, et l'enjeu que constitue la confrontation des imaginaires des uns et des autres, leur questionnement critique.

Les actions en matière d'éducation artistique et culturelle s'organisent autour de trois axes :

- le rapport direct aux œuvres (représentations de spectacles, concerts, visites d'expositions, lectures ...)
- l'approche analytique et cognitive de l'appropriation des œuvres (conférences, répétitions publiques, etc.), qui en constitue la dimension culturelle;
- la pratique effective dans le cadre d'ateliers.

L'initiation aux processus de production des œuvres par l'engagement dans une pratique artistique est une source irremplaçable d'apprentissage des langages artistiques. La fréquentation des œuvres et la pratique se nourrissent l'une de l'autre. Une pratique déconnectée d'un rapport aux œuvres se limiterait à la mise en jeu de techniques d'expression, un rapport aux œuvres qui n'entrerait pas en dialogue avec une pratique personnelle passerait à côté d'une dimension essentielle de la création artistique. L'apport des artistes est ici déterminant (voir infra pages 8 à 10).

Les éléments de réflexion en débat aujourd'hui en France

Le débat en France aujourd'hui s'organise autour de cinq objectifs majeurs.

Renforcer la place de l'éducation artistique et culturelle dans la formation des enfants et des jeunes

L'importance de l'éducation artistique et culturelle dans la formation des enfants et des jeunes est régulièrement soulignée par les autorités publiques. La place qu'elle doit avoir dans les cursus fait cependant encore l'objet de débats. La loi d'orientation et de programme « *pour l'avenir de l'école* » du 23 avril 2005 a affirmé l'obligation pour le système scolaire de « *garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société* ». L'éducation artistique et culturelle doit-elle faire partie de ce socle commun ? Le Premier ministre et le ministre de la culture et de la communication se sont clairement prononcés en ce sens. Le texte du projet de décret pris en application de la loi définissant le socle commun des connaissances, et les conséquences que le ministère de l'éducation nationale en tirera en matière de formation des enseignants ne sont pas encore connus à l'heure où cet article est rédigé.

Mieux évaluer l'impact des actions d'éducation artistique et culturelle sur les enfants et les jeunes

Les débats récents et en cours à propos de la définition du « socle commun des connaissances », les fluctuations qui marquent l'engagement budgétaire de l'Etat en

faveur de l'éducation artistique et culturelle témoignent de la fragilité du consensus autour de la place qu'elle doit avoir dans la formation des enfants et des jeunes. Ces débats ou ces hésitations révèlent de choix de société et de systèmes de valeurs différents. Ils témoignent également de la nécessité de mieux fonder en raison notre engagement en faveur de l'éducation artistique et culturelle. Les nombreux arguments invoqués à l'appui d'un renforcement des dispositifs d'éducation artistique et culturelle doivent être étayés sur des travaux de recherche, croisant des démarches disciplinaires différentes, démontrant les effets des actions d'éducation artistique sur les enfants et les jeunes. Les ministères de la culture et de l'éducation nationale ont décidé à cet effet d'organiser les 10, 11 et 12 janvier 2007 un symposium européen et international chargé de procéder à un état des lieux des travaux de recherche dans ce domaine. Le Centre Pompidou en sera l'organisateur.

Introduire une dimension artistique et une dimension culturelle dans tous les enseignements

L'apport d'une dimension artistique et d'une dimension culturelle dans l'enseignement de la littérature est désormais largement reconnu comme un véritable enrichissement. Compléter la lecture d'une œuvre littéraire par sa représentation scénique (apport de la dimension artistique), la contextualiser et croiser l'analyse littéraire avec les autres champs du savoir (apport de la dimension culturelle) constituent aujourd'hui des enjeux majeurs de l'enseignement de la littérature. La présence d'un artiste chorégraphe au côté de l'enseignant d'éducation physique et sportive, de même que l'ouverture de la formation des enseignants d'EPS au monde de la danse permettent d'enrichir l'approche du geste corporel par l'apport d'une dimension esthétique.

Il s'en faut de beaucoup que l'apport de ces dimensions artistique et culturelle soit reconnu dans l'ensemble des disciplines, notamment dans les disciplines scientifiques où la confrontation entre les démarches de la création artistique et de la recherche scientifique, et la mise en culture de la science (voir infra pages 16 et 17) restent des préoccupations encore trop souvent marginales. Pour qu'il puisse en être autrement, une refonte complète de l'ensemble des programmes et des méthodes d'enseignement s'impose. Une telle réforme est conditionnée à un renforcement considérable de la place des arts et de la culture à l'université et dans la formation initiale et continue des enseignants.

Tenir compte des industries culturelles comme premier vecteur d'accès à la culture dans notre définition de l'éducation artistique et culturelle

Pour le plus grand nombre, l'accès à la culture ne passe par nécessairement par une pratique artistique fût-elle amateur, ni même par la fréquentation des institutions culturelles. L'accès à la culture se nourrit d'abord de la consommation des biens produits par les industries culturelles. L'un des objectifs majeurs des politiques d'éducation artistique et culturelle doit être d'aider le plus grand nombre à découvrir la très grande diversité de cette offre, avec un regard critique et la capacité à distinguer ce qui relève de démarches artistiques et culturelles exigeantes de ce qui ressort d'une démarche simplement commerciale. L'éducation à l'image est un axe majeur de cette politique (voir infra pages 18 à 20).

Mettre plus de cohérence entre les propositions éducatives dans les différents temps de vie de l'enfant

L'éducation ne s'arrête pas aux portes de l'école. Elle doit également prendre en compte les temps de loisirs. Tout doit être tenté pour proposer aux enfants des parcours cohérents entre ces différents temps de vie. Il s'agit pour l'école de définir son projet d'établissement en tenant compte de l'environnement culturel dans lequel vivent les enfants, pour les structures d'accueil des enfants hors temps scolaire de proposer des activités éducatives qui sans pour autant être conçues sur le modèle des apprentissages scolaires, tiennent compte du vécu des enfants à l'école. L'enjeu est aussi de construire des parcours de rencontre avec l'art et la culture aux différents âges de la vie de l'enfant et de l'adolescent. C'est l'un des enjeux majeurs des projets éducatifs locaux (voir infra pages 21 à 23) conclus par un nombre croissant de collectivités locales.

Elargir la mission éducative et culturelle des institutions culturelles aux populations adultes

Émerge depuis quelques années en France et dans les autres pays européens, l'affirmation d'un droit à la formation tout au long de la vie. Les parents et plus

généralement les adultes qui vivent auprès des enfants en dehors de tout contexte professionnel, constituent les premiers vecteurs de la transmission culturelle. Cette évidence, au nom de la distinction légitime entre la sphère privée et la sphère publique, n'a pas encore été prise en compte dans la définition des politiques d'éducation artistique et culturelle. L'élargissement du droit à la formation professionnelle continue des adultes au droit à la formation culturelle tout au long de la vie permettrait de réintégrer les parents comme partenaires à part entière de la communauté éducative.

Références

Portail www.education.arts.culture.fr

Sites www.artsculture.education.fr et www.educart.culture.gouv.fr

Circulaire des ministres de la culture et de l'éducation nationale du 3 janvier 2005

www.educart.culture.gouv.fr /textes de référence

LES DISPOSITIFS PARTENARIAUX

Plusieurs dispositifs partenariaux ont été mis en place depuis trente ans afin d'organiser la coopération entre enseignants et artistes ou professionnels de la culture dans les actions d'initiation à la pratique des arts, à la découverte des sites patrimoniaux ou des lieux de création, ou enrichir les enseignements artistiques. Les textes qui les instituent sont accessibles sur le site www.educart.culture.gouv.fr, (textes de référence).

Les « *classes à horaires aménagés* » à l'école élémentaire et au collège constituent le plus ancien des dispositifs partenariaux. Créées en 1974, elles offrent la possibilité de suivre les programmes scolaires tout en bénéficiant des enseignements dispensés dans les conservatoires nationaux de région et les écoles nationales de musique afin de permettre aux enfants jugés comme étant les plus « doués », indépendamment des moyens financiers de leurs parents, de poursuivre une formation musicale ou chorégraphique avancée sans sacrifier leur formation générale.

Les premières *classes du patrimoine* ont été mises en place en 1982, suivies en 1984 – 85 des *classes culturelles* ouvertes à tous les domaines de la création et de la culture. Conçues sur le modèle des classes de découverte transplantées (classes de neige ...), elles offrent la possibilité aux élèves de suivre pendant une semaine un enseignement nourri de la découverte d'un site patrimonial ou d'un lieu de création.

C'est également en 1984 qu'ont été mis en place les *ateliers de pratiques artistiques*, désormais appelés *ateliers artistiques*. Ils sont ouverts à une dizaine de disciplines artistiques. Les ateliers artistiques permettent une initiation à la pratique d'un art et sont co – animés par un enseignant et un artiste. Ils sont organisés pendant le temps scolaire dans les écoles primaires et concernent alors tous les élèves de la classe. Ils se déroulent en dehors du temps scolaire dans les collèges et les lycées, et s'adressent aux élèves volontaires. Les ateliers durent environ une vingtaine d'heures réparties sur l'année scolaire.

Les premières sections de préparation au baccalauréat littéraire options cinéma et théâtre ont été ouvertes en 1985/86. Elles ont été étendues ensuite à la danse, à l'histoire des arts, et aux arts du cirque. On parle désormais des *options facultatives et des enseignements de spécialité*.

Les *classes à projet artistique et culturel* complètent la liste des dispositifs partenariaux depuis 2001. La classe à Pac constitue le maillon intermédiaire entre l'atelier (espace d'expression libre, hors programme) ou la sortie scolaire à finalité culturelle (visite de musée, spectacle en matinée scolaire, concert...) et les options et enseignements obligatoires de lycée encadrés par des programmes scolaires et donnant lieu à une épreuve au baccalauréat. La classe à Pac permet par exemple, d'accompagner sur le plan pédagogique les activités et les sorties culturelles pendant le temps scolaire, afin d'assurer leur pleine articulation avec les enseignements. Les huit à quinze heures d'intervention de partenaires culturels désignent le plancher en deçà duquel l'action ne relève pas encore d'un projet éducatif et ne s'inscrit pas non plus dans une vraie stratégie d'action culturelle.

Les dispositifs partenariaux sont complétés par des programmes de sensibilisation et/ou de formation :

- au cinéma et à l'audiovisuel : *École au cinéma*, *Collège au cinéma* et *Lycéens au cinéma* (voir infra éducation à l'image) ;
- au patrimoine, à travers les chartes « Adopter son patrimoine » (voir infra pages 13 à 15) ;
- à l'architecture, à travers le dispositif « Architecture au collège ».

Les éléments de réflexion en débat aujourd'hui en France

Les enseignements s'adressent en principe à la totalité de la population scolaire, alors que les actions conduites par les enseignants volontaires en partenariat avec des intervenants extérieurs ne concernent de fait, qu'une minorité d'élèves et d'enseignants. Il a pu être parfois reproché aux dispositifs partenariaux de mettre en cause le principe d'égalité, certains lui préférant une répartition des moyens budgétaires disponibles sur des actions moins ambitieuses, mais touchant la totalité des élèves. A ce reproche, est opposé le constat du peu d'impact sur les enfants qu'aurait le saupoudrage des moyens, comparé à celui que peuvent avoir les dispositifs partenariaux sur l'ensemble de la communauté scolaire, lorsqu'ils sont conçus comme les points d'appui de dynamiques collectives ouvrant sur des ensembles plus vastes de propositions culturelles visant à concerner le plus grand nombre possible d'élèves. A cet effet, dès 1989, le ministère de la culture a pris l'initiative d'encourager la mise en place de jumelages entre institutions culturelles et établissements scolaires. Le grand mérite du plan initié en décembre 2000 avait été de rendre possible les financements de ces opérations, et de créer le cadre pédagogique – la classe à Projet artistique et culturel – permettant de les accueillir, grâce à un effort budgétaire sans précédent de l'éducation nationale, et à une augmentation du budget consacré à l'éducation artistique par le ministère de la culture.

Agir avec le souci de s'adresser au plus grand nombre sans transiger sur la qualité des projets, cet enjeu constitue un véritable défi. La généralisation peut avoir pour effet de faire perdre de sa densité et de son sens à des projets qui reposent pour l'essentiel sur la rencontre entre les désirs des enseignants et ceux de leurs partenaires. Elle risque de dériver en la mise en place de mécaniques de reproduction de propositions standardisées, où la technique pédagogique prend le pas sur le sens, le souci de l'efficacité immédiate sur le désir de la rencontre sur des projets définis en commun. La prévention de ces dérives passe par une véritable prise en compte des actions d'éducation artistique et culturelle dans les projets d'établissement, que la loi (article L 401-1 du Code de l'éducation) demande à chaque établissement scolaire d'élaborer. Une circulaire interministérielle (ministères de l'éducation nationale et de la culture) du 3 janvier 2005 prévoit l'inscription dans chaque projet d'école et d'établissement d'un volet d'éducation artistique et culturelle. Un projet artistique et culturel pour une école ou un établissement scolaire ne saurait cependant se réduire à la somme des initiatives individuelles prises par les enseignants volontaires et donnant lieu à la mise en place d'actions inscrites dans les dispositifs partenariaux. Il est la réponse à l'invitation toujours invoquée, rarement mise en œuvre d'inclure une dimension culturelle et une dimension artistique dans tous les enseignements.

Sont également concernées les institutions culturelles invitées à élaborer un projet d'action éducative et culturelle (voir infra pages 11 et 12). Ces projets, ceux des

établissements scolaires comme ceux des institutions culturelles doivent pouvoir être élaborés en partenariat.

LA CONTRIBUTION DES ARTISTES ET DES PROFESSIONNELS DE LA CULTURE A L'EDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE

La possibilité pour des artistes et des professionnels de concourir à la mise en œuvre des enseignements artistiques a été ouverte par le premier protocole de coopération signé le 25 avril 1983 entre les ministres de la culture et de l'éducation nationale. Elle sera inscrite dans la loi cinq ans plus tard. La loi du 6 janvier 1988 (code de l'éducation L 312) relative aux enseignements artistiques préconise en effet l'ouverture des établissements scolaires aux « *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* » qui « *peuvent apporter, sous la responsabilité des enseignants, leur concours aux enseignements artistiques* ». Les conditions dans lesquelles ce concours peut être apporté ont été définies par un décret du 6 mai 1988. La rémunération des intervenants est assurée soit directement par l'établissement scolaire, soit par les subventions allouées aux structures employeurs des intervenants, par les services de l'Etat dans les régions et les départements : directions régionales des affaires culturelles (principalement), rectorats et inspections académiques (secondairement), et fréquemment par les collectivités territoriales.

Pourquoi faire appel à des artistes ou des professionnels de la culture et dans quelles conditions ?

« Le concours de l'artiste ou du professionnel de la culture trouve sa justification dans la mesure où il exerce une activité de création ou d'expression artistique, ou d'une parole propre aux métiers de la culture et non une activité d'enseignement. Il s'effectue en présence et sous la responsabilité de l'enseignant pendant le temps scolaire, ou en dehors du temps scolaire sous la responsabilité d'un membre de l'équipe éducative de la structure d'accueil des enfants » (circulaire interministérielle du 3 janvier 2005). Le partenariat concerne toutes les phases d'élaboration du projet, de la conception à sa mise en œuvre. L'objectif est de faire en sorte que les deux logiques, celle de l'école et celle de la démarche artistique ou culturelle, se retrouvent dans le travail final. L'intervenant ne doit en aucun cas être cantonné à un rôle de prestataire qui viendrait suppléer l'enseignant, là où celui-ci a conscience de ne plus être compétent. C'est sa différence qui lui permet d'ouvrir la classe à une autre démarche de rencontre avec les œuvres, ou de découverte de son environnement patrimonial.

La présence des artistes est déterminante dans l'encadrement des ateliers de pratique artistique.

Les ateliers de pratique peuvent certes avoir plusieurs objectifs dont certains ne rendent pas indispensable le recours à l'intervention d'artistes. La dimension artistique apparaît lorsque l'enjeu de la pratique n'est plus de travailler sur le seul fait brut de l'expression, mais sur le mode d'expression, sur la création de formes et de représentations, et de découvrir ainsi que ce travail est un moment nécessaire de l'expression, avec pour effet de modifier notre rapport à nous même et aux autres. Seul ce travail sur la forme de l'expression et sa représentation rend possible la prise de distance de l'enfant par rapport à ses propres émotions, le dialogue avec l'imaginaire des autres et l'ouverture aux œuvres. La présence de l'artiste constitue la garantie que le temps consacré à la

pratique, au-delà de la mise en œuvre des capacités d'expression des enfants est aussi une occasion d'approcher de véritables enjeux artistiques.

Les éléments de réflexion en débat aujourd'hui en France

Le modèle théorique fondateur du partenariat tel que nous venons de l'évoquer est modulé de façon différente selon les différents champs artistiques, en particulier dans le spectacle vivant. Ainsi la démarche des *musiciens intervenants*, relève d'une autre logique que celle des danseurs dans le cadre de l'opération « *danse à l'école* » ou des comédiens qui encadrent les ateliers ou participent aux enseignements de l'art dramatique en lycée.

La démarche des musiciens intervenants qui se définissent comme intervenants « associés » plutôt qu' « extérieurs » privilégie une action éducative et artistique à long terme. Dans ce cadre, l'action des musiciens intervenants ne supprime pas l'utilité de la rencontre avec un compositeur ou un interprète professionnel ; elle la prépare ou la poursuit fructueusement. Les Centres de formation des musiciens intervenants (CFMI) ont été mis en place en 1984 comme une réponse à la nécessité pour les écoles primaires d'assurer une véritable éducation musicale à tous les enfants. La formation de musiciens pédagogues vise à créer des partenariats constructifs avec les professeurs des écoles, responsables de la transversalité des apprentissages, sans se substituer à eux. A la question fondamentale de ce qui fait l'artiste - le statut professionnel, la démarche artistique - le musicien intervenant, musicien et pédagogue, apporte une réponse particulière.

Le programme « danse à l'école » est d'abord une initiative d'enseignants d'éducation physique et sportive (EPS) du second degré et de conseillers pédagogiques EPS dans le premier degré. Il est explicitement conçu par opposition à un enseignement de la danse ((voir sur ce sujet le site de l'association danse au cœur, initiatrice du programme « danse à l'école » www.danseaucoeur.com). Même si le diplôme d'Etat d'enseignement de la danse est requis des danseurs pour intervenir dans les actions relevant de ce programme, ce qui est proposé avec la "danse à l'école" n'a pas grand chose à voir avec ce qui est enseigné dans les écoles de danse. L'enjeu est d'initier les enfants et les jeunes à l'art chorégraphique en les confrontant à des artistes chorégraphes. C'est sur ce même modèle qu'est introduit le théâtre à l'école. L'enjeu n'est pas d'enseigner le théâtre, il y a des écoles de théâtre pour cela, mais d'introduire les enfants et les jeunes dans un rapport au texte littéraire différent de celui proposé par l'enseignement de la littérature.

La façon d'appréhender la coopération avec des intervenants artistes et professionnels de la culture diffère selon que l'enseignement artistique est dispensé par un enseignant spécialisé (arts plastiques et musique dans les collèges et les lycées) ou non (professeur des écoles dans les écoles maternelles et élémentaires, professeurs de toutes disciplines dans les collèges et les lycées). Les approches relèvent de toute évidence d'enjeux professionnels différents.

Le maître dans le premier degré est un généraliste polyvalent, celui qui est seul en mesure d'assurer la transversalité des apprentissages. La présence d'un intervenant spécialisé n'est pas vécue comme une concurrence, mais comme un complément utile à l'apport du maître. Au collège en revanche, l'enseignant est un spécialiste de sa

discipline tant du point de vue de la maîtrise des contenus disciplinaires que de sa pédagogie. Le positionnement de son partenaire comme artiste en démarche de création le valorise dans son identité professionnelle, lorsque la matière qu'il enseigne n'appartient pas aux disciplines artistiques (musique et arts plastiques). Pour les enseignants d'EPS engagés dans le programme « la danse à l'école », le bénéfice est double. Le partenariat les conforte en tant qu'enseignants et leur permet d'échapper à l'image souvent très réductrice de l'EPS en lui imprimant une dimension artistique. Pour le professeur de lettres engagé dans un partenariat avec un comédien, la présence d'un comédien dans la classe constitue une occasion d'enrichir son enseignement de la littérature. En revanche pour le professeur d'arts plastiques ou de musique, la présence du partenaire est souvent vécue comme le signe qu'il n'est, tout au moins dans le cadre de l'institution scolaire, qu'un enseignant auquel serait déniée la capacité d'être artiste. Non seulement il n'y a pas de musiciens intervenants dans le second degré, mais la présence d'artistes – musiciens ou plasticiens – aux côtés de l'enseignant est rare.

Références

Code de l'éducation, partie législative, articles L 312 – 5 à L 312 – 8, à consulter sur le site www.legifrance.gouv.fr, *les codes, code de l'éducation*

Décret du 6 mai 1988 et circulaire du 3 janvier 2005, à consulter sur le site www.educart.culture.gouv.fr *textes de référence*

Lire aussi sur ce site : *intervention de l'artiste et formation des intervenants*

L'ACTION EDUCATIVE DES INSTITUTIONS CULTURELLES

Le versement des subventions de fonctionnement aux structures artistiques et culturelles soutenues par le ministère de la culture est désormais conditionné à la présentation par ces structures, d'un projet d'action éducative et culturelle.

Conserver une collection ou un élément de notre patrimoine bâti ou archéologique, soutenir la création artistique ne suffisent plus à définir les missions des bibliothèques publiques, des musées, des centres de dépôt d'archives, des salles de spectacles, des compagnies, des orchestres ou des centres d'art contemporain. Ces missions n'ont de sens aux yeux de la collectivité que si la question de la relation que ces structures artistiques et culturelles entretiennent avec les populations est intégrée comme un élément essentiel de leur projet artistique et culturel. Le vieillissement voire la diminution des publics, le poids croissant des industries culturelles dans la vie quotidienne constituent les principaux facteurs d'explication de cette évolution. L'accès à la culture passe pour le plus grand nombre par la consommation de biens produits par les industries culturelles, et notamment pour beaucoup d'enfants et d'adolescents par l'utilisation d'Internet et le développement d'une « culture de la chambre ». Les structures artistiques et culturelles ne peuvent aujourd'hui concevoir leur mission en termes défensifs, comme la volonté de préserver des espaces de liberté dans un univers dominé par les industries culturelles. Elles ne peuvent concevoir leur action sans tenir compte de la réalité de l'offre culturelle dont bénéficie la population. Les structures artistiques et culturelles subventionnées doivent devenir des lieux de ressources pour tous ceux (à commencer par les parents et les enseignants) qui ont une responsabilité éducative vis à vis des enfants et des jeunes, pour les aider à se repérer dans la masse des biens produits par les industries culturelles.

Les éléments de réflexion en débat aujourd'hui en France

Le débat porte aujourd'hui principalement sur la place de l'action éducative et culturelle dans les missions confiées aux structures artistiques et culturelles, simple mission complémentaire qui viendrait se greffer sur leur cœur de métier, ou modalité de l'exercice de leur cœur de métier ?

- La première de ces conceptions limite l'action des structures artistiques et culturelles aux réponses qu'elles sont susceptibles d'apporter aux sollicitations diverses émanant de l'institution scolaire, pour participer aux côtés des enseignants, à la mise en œuvre des programmes scolaires, accueillir des classes culturelles ou animer des ateliers de pratique artistique. Elles sont justifiées du point de vue des structures artistiques et culturelles par leur impact sur la formation des publics et leur rajeunissement.

L'activité des structures artistiques et culturelles s'organiserait selon cette conception par cercles concentriques autour d'un « cœur de métier » (produire, conserver ou diffuser) auquel s'agrègeraient des missions périphériques, réponses aux demandes sociales dont les institutions sont les destinataires. La partie de la « Charte des missions de service public pour le spectacle » adoptée le 22 octobre 1998 qui traite de la responsabilité des structures artistiques et culturelles du spectacle vivant distingue ainsi trois niveaux de responsabilité : artistique, territoriale, sociale. La première concerne la responsabilité des structures en matière de soutien à la création. La seconde permet de poser la question de la diffusion des œuvres dans le territoire d'influence de la structure.

La troisième désigne dans ce territoire les populations qui n'ont « *pas pour habitude la fréquentation volontaire des œuvres d'art* », à l'égard desquelles la responsabilité des équipes subventionnées va s'exercer par la mise en place d'une politique tarifaire adaptée, et de dispositifs de formation de la demande. Les actions d'éducation artistique et culturelle s'inscrivent dans ce cadre.

- La deuxième approche vise à réintégrer la question des échanges construits avec les populations au cœur du métier des structures artistiques et culturelles et au cœur de leur activité artistique, à considérer que la responsabilité artistique ou culturelle s'exerce "en situation", sur un territoire et dans un contexte social donnés. C'est – on l'aura compris – cette approche novatrice que le ministère de la culture souhaite aujourd'hui encourager.

Comment faire exister les multiples facettes de l'activité d'une institution dédiée à la conservation ou à la création et à la diffusion : préservation et valorisation des collections, programmation de spectacles, ateliers, interventions dans les quartiers, en milieu scolaire, autrement que sous la forme d'une juxtaposition d'activités diverses? Comment tisser des "lignes de sens" entre ces propositions, et construire un projet cohérent, dont chaque élément sera identifié, repéré comme un élément d'un tout qui lui donne son sens? La réponse à ces questions doit conduire à repenser la conservation du patrimoine (voir infra la conception française de l'éducation au patrimoine, pages 11 et 12) ou la création, et la question de la rencontre avec la population, en particulier les enfants et les jeunes, comme les deux volets d'un même projet artistique et culturel.

L'éducation artistique et culturelle n'est plus alors seulement un élément – même central – de la politique d'élargissement des publics mais l'un des terrains d'expérimentation de relations nouvelles avec les populations. Elle n'est plus considérée sous le seul angle de la responsabilité sociale que les organismes et équipes subventionnés par l'Etat ont à l'égard de la population, mais également comme l'une des modalités d'exercice de la responsabilité artistique et culturelle qu'ont à exercer les équipes. L'« adoption » du patrimoine devient la démarche instituant le patrimoine en tant que tel. L'appropriation du patrimoine par les populations est la démarche fondatrice des actions de conservation. Le plateau n'est plus le seul lieu de création. La création contemporaine se nourrit des activités de recherche conduites par des artistes au cœur de la cité et notamment dans les établissements scolaires. Le partenariat avec l'école trouve ici pleinement sa justification. Si l'art est pleinement éducatif, c'est au sens où il traite des questions essentielles auxquelles les enfants et les jeunes sont confrontés et permet d'accompagner l'enfant et l'adolescent dans le processus d'élaboration des réponses qu'il devra lui-même leur apporter. Il est de la responsabilité des structures artistiques et culturelles par les relations qu'elles entretiennent avec le système éducatif, de contribuer à replacer ces questions au cœur du système éducatif, de la même façon qu'il est de la responsabilité de la communauté éducative d'interpeller les structures artistiques et culturelles sur la façon dont elles les intègrent à la définition de leur projet artistique et culturel.

Références

Site www.educart.culture.gouv.fr *monter un projet, choix d'ouvrages,*

Site www.culture.gouv.fr *dossiers thématiques , chartes des missions de service public pour le spectacle vivant et les institutions d'art contemporain,*

L'EDUCATION AU PATRIMOINE

L'étymologie du mot patrimoine (*patrimonium*, l'héritage du père) désigne le patrimoine comme le fruit d'un héritage à conserver et à transmettre. La France a adopté par voie de circulaire signée le 22 avril 2002 par les ministres de la culture et de l'éducation nationale une charte « adopter son patrimoine » définissant les principes fondateurs de la politique d'éducation au patrimoine. La Charte introduit un mode de relation au patrimoine, l'« adoption », mieux adapté aux caractéristiques de la société française que l'« héritage ». La structuration de l'identité culturelle des individus passe moins par la compréhension d'un héritage culturel dans lequel ne peut se reconnaître une grande partie de la population, que par un processus d'adoption d'un patrimoine constitué des créations successives des hommes et des sociétés qui nous ont précédés sur le territoire où nous vivons aujourd'hui, sans être tous, loin s'en faut, nos ancêtres.

L'identité culturelle des individus se nourrit des rencontres avec des cultures différentes, des adoptions successives qui peuvent jalonner l'histoire de chacun. « Adopter son patrimoine » c'est donc aussi rendre possible l'ouverture au patrimoine des autres, non pas pour se l'approprier, ou l'enfermer dans un regard exotique, mais pour engager un dialogue reconnaissant l'égale dignité des cultures, dialogue aujourd'hui symbolisé en France par l'ouverture du musée du quai Branly à Paris, « musée du regard sur l'autre ». L'adoption du patrimoine de l'autre dans un mouvement de reconnaissance réciproque, permet de lui donner une dimension universelle, sans pour autant que cette universalité se paie d'une uniformisation des cultures.

L'éducation au patrimoine conçue dans cet esprit constitue le socle fondateur des politiques de conservation du patrimoine et crée les conditions d'une approche citoyenne de ces politiques. Hériter d'un patrimoine est un processus passif, non choisi. L'adoption est un processus actif d'adhésion (je donne mon identité à cela que j'adopte et je reconnais que mon identité s'enrichit de la relation que je construis avec l'adopté) et de responsabilité. Adopter c'est faire un choix de responsabilité. C'est l'adoption qui institue ici le patrimoine en tant que patrimoine, là où pour l'héritier, le patrimoine est un acquis qui lui préexiste.

Les dispositifs

Les chartes « Adopter son patrimoine » visent à favoriser les partenariats entre l'Etat et les collectivités locales afin de construire une démarche éducative permettant de :

- sensibiliser le public scolaire, à travers un ensemble patrimonial de proximité, à leur responsabilité de futurs citoyens à l'égard du patrimoine ;
- contribuer à l'éveil d'un regard actif et critique des formes, des images et des créations qui composent leur environnement.

L'implication des établissements scolaires, des structures culturelles (musées, services d'archives, services patrimoniaux des DRAC,...) et des collectivités locales dans l'application de cette charte se concrétise par la signature d'une convention entre les parties concernées qui met en valeur l'engagement des partenaires en faveur de trois types d'action :

- les actions pédagogiques en direction des élèves ;
- les actions de formation ;
- la réflexion sur les outils pédagogiques.

Qu'elles s'intègrent dans des conventions avec des collectivités locales ou reposent sur des initiatives individuelles, les actions mises en œuvre peuvent prendre appui sur les dispositifs suivants.

. **les classes du patrimoine** (voir supra les dispositifs partenariaux, pages 6 et 7)

. **les services éducatifs des Villes et Pays d'Art et d'Histoire et du Centre des Monuments Nationaux**

Près d'une centaine de collectivités territoriales engagées dans l'animation et la valorisation de leur patrimoine ont reçu le label Ville et Pays d'art et d'histoire (VPAH) décerné par le ministère de la culture et de la communication, depuis 1985. Coordonnés par un « animateur du patrimoine », les services éducatifs du patrimoine dans les VPAH, comme ceux des monuments historiques gérés par le « Centre des monuments nationaux », fonctionnent toute l'année dans un lieu spécifique. Ouverts à tous les élèves, de la maternelle à la terminale, des ateliers permettent d'étudier certains sujets figurant au programme ou de poursuivre des travaux de recherche sur un thème particulier sous forme de "classes" ou "ateliers du patrimoine". Ces travaux sont menés avec la collaboration de professionnels d'horizons variés : architectes, historiens, artistes, artisans d'art, urbanistes, ethnologues, archéologues, animateurs « « environnement », services municipaux des espaces verts... Les ateliers sont proposés sur le temps scolaire et hors temps scolaire (mercredi, samedi, vacances). Les services éducatifs des VPAH mettent également à la disposition des enseignants et des élèves des outils pédagogiques (livrets-jeux, mallettes pédagogiques, vidéos...), valorisant une découverte ludique de la ville.

. **l'opération « Adoptez un jardin »**

Elle est destinée à faire adopter un jardin par les élèves d'une classe d'une école primaire, d'un collège, d'un lycée professionnel ou d'un établissement de l'enseignement agricole. Il s'agit d'une opération d'éducation à l'art des jardins et de sensibilisation aux thèmes du paysage, de l'environnement et du vivant en général. Prenant appui sur un ensemble de visites programmées par l'enseignant, et en collaboration avec l'équipe d'encadrement du jardin sélectionné, les enfants seront conduits à aborder l'histoire, l'architecture, la composition, les essences du jardin choisi pour en comprendre l'intérêt social, environnemental, paysager et culturel et ainsi, s'approprier leur cadre de vie, urbain ou rural.

L'étude du jardin doit fournir de multiples occasions de mise en œuvre d'activités d'observation, d'analyse et d'expression en relation avec les disciplines enseignées et solliciter l'intervention de spécialistes : jardinier, paysagiste, botaniste, architecte, urbaniste, archéologue et éventuellement d'artistes : plasticien, chorégraphe, musicien...

. **l'opération « Architecture au collège »**

Cette opération, mise en place à la fin des années 90, a pour objectif d'introduire une initiation à la culture architecturale dans les cours d'arts plastiques dispensés dans les collèges. Elle prend appui sur la coopération entre les enseignants et de jeunes architectes ou diplômants, choisis par les écoles d'architecture et accompagnés d'une architecte du CAUE (centre d'architecture, d'urbanisme et d'environnement, structure à

caractère associatif mise en place dans chaque département pour faciliter la diffusion de la culture architecturale auprès des décideurs et des populations).

Références

Circulaire n° 2002 – 086 du 22 avril 2002 : chartes pour une éducation au patrimoine « adopter son patrimoine », consultable sur le site www.educart.culture.gouv.fr *textes de référence*

Sur ce site on trouvera dans les pages relatives à la *mission éducative du ministère* de nombreuses références aux ressources accessibles en ligne en matière d'éducation au patrimoine.

L'EDUCATION A LA CULTURE SCIENTIFIQUE ET TECHNIQUE

L'éducation à la culture scientifique et technique a pour objectif la connaissance des principaux résultats de la recherche scientifique, de leur mode de production et des enjeux du développement des sciences et des techniques.

Elle désigne tout à la fois :

- un projet de diffusion culturelle ayant comme objectif de mettre les connaissances scientifiques à la portée des publics de non – spécialistes,
- l'introduction d'une dimension historique et épistémologique dans l'enseignement des disciplines scientifiques,
- l'engagement d'un dialogue entre les disciplines scientifiques et les autres champs du savoir : les arts et les lettres, la philosophie et les sciences humaines.

Un grand nombre d'institutions concourent en France à l'éducation à la culture scientifique et technique. Citons entre autres :

- le Palais de la découverte à Paris dans le quartier des Champs Elysées (voir le site www.palais-decouverte.fr) et surtout la Cité des sciences et de l'industrie, à Paris sur le site de La Villette. En appui aux expositions qu'elle organise, la CSI édite des dossiers thématiques ou des dossiers liés aux expositions destinés à préparer les visites pédagogiques des expositions. Elle aménage au sein des expositions des parcours conçus en lien avec les programmes scolaires. Un espace – la Cité des enfants – est plus particulièrement destiné à l'accueil des enfants de trois à douze ans. Voir le site de la CSI : www.cite-sciences.fr
- le réseau de centres de culture scientifique, technique et industrielle. Au nombre d'une trentaine dont treize avec un lieu d'exposition et d'animation. Les CCSTI sont des structures ayant pour mission de favoriser les échanges entre la communauté scientifique et le public. Cette mission s'inscrit dans une démarche de partage des savoirs, de citoyenneté active, permettant à chacun d'aborder les nouveaux enjeux liés à l'accroissement des connaissances. Voir le site de la réunion des CCSTI : <http://lareunion.crihan.fr/> et l'offre des CCSTI à l'international sur www.sciencesetculture.org
- des associations telles que « La main à la pâte », lancée en 1996 à l'initiative du professeur Georges Charpak, prix Nobel de physique 1992 et de l'Académie des sciences. Elle vise à rénover l'enseignement des sciences et de la technologie à l'école et à articuler apprentissages scientifiques, maîtrise des langages et éducation à la citoyenneté. Voir le site : www.lamap.fr
- un réseau national et international d'associations fédérées dans l'association « Les petits débrouillards ». Voir le portail www.debrouillonet.dynds.org

Les éléments de réflexion en débat aujourd'hui en France

La nécessité de rendre les carrières scientifiques attractives auprès des jeunes nécessite un vigoureux effort des pouvoirs publics en matière de diffusion de la culture scientifique et technique dans la société, et en particulier en milieu scolaire l'inscription de la culture scientifique et technique dans une approche pédagogique transversale et pluridisciplinaire.

L'une des priorités des pouvoirs publics dans les années à venir devrait être de favoriser l'émergence de lieux de débat et de forums de discussion sur les enjeux de la science et de la technique (politique du risque, développement durable, patrimoine industriel, ...) en s'appuyant sur un réseau territorial dense de structures culturelles diverses (musées, médiathèques, centres d'art, scènes nationales...).

Elles devraient conduire à :

- Elargir le concept de culture scientifique et technique en l'ouvrant aux sciences humaines (ethnologie, histoire, sociologie...).
- Favoriser l'émergence de débats, rencontres et confrontations dans le réseau des structures culturelles de proximité (bibliothèques-médiathèques, scènes nationales, centres dramatiques...) permettant à nos concitoyens de forger les outils propres à exercer un jugement critique sur les applications de la science et les réalisations de la technique, dans leurs dimensions éthique et politique.
- Renforcer les actions de valorisation du patrimoine scientifique et industriel dans toutes ses dimensions (patrimoine architectural, ethnologique, linguistique et naturel) et de médiation culturelle dans le réseau muséographique des écomusées et musées de société.
- Intégrer dans les enseignements artistiques et scientifiques une approche comparée des démarches de la création artistique et de la recherche scientifique.
- Créer les conditions d'un véritable dialogue entre artistes et scientifiques par le soutien à la création d'œuvres (musicales, théâtrales et chorégraphiques) exploitant et mettant en valeur les réalisations scientifiques et technologiques, cinématographiques ou multimédia. Ce dialogue sera d'autant plus fécond qu'il aura été préparé en amont dès la phase de formation des futurs artistes et scientifiques, par la mise en place de collaborations entre établissements d'enseignement supérieur relevant des deux secteurs.
- Renforcer le rôle de tête de réseau de la Cité des Sciences et de l'Industrie, à travers la mise en œuvre d'un plan d'action régionale et l'animation du réseau des Centres de culture scientifique, technique et industrielle.

L'EDUCATION A L'IMAGE

Alors que le temps occupé par les enfants et les jeunes à la consommation d'images fixes ou animées est désormais très largement supérieur à celui consacré à la lecture de textes imprimés, l'écrit reste – dans le système éducatif – le support quasi exclusif de l'enseignement. Le statut de l'image est le plus souvent limité à une illustration d'un propos oral ou d'un texte écrit, seuls supports de l'enseignement. Elle est plus souvent analysée du point de vue des dangers supposés que certaines d'entre elles feraient courir aux enfants qui les regardent que comme un support de production de connaissances. La lecture de l'image est quasi totalement absente des référentiels de certification en vigueur dans les concours de recrutement des enseignants. Rares sont encore aujourd'hui les initiatives pédagogiques qui lui sont consacrées. Néanmoins, certaines actions sont menées par des associations dont celles regroupées dans le « Collectif interassociatif enfance et média » (qui réunit des mouvements d'éducation populaire, des associations familiales, les fédérations de parents d'élèves et les syndicats d'enseignants) ou par le Clémi (Centre de liaison de l'enseignement et des moyens d'information) qui conçoit et développe des programmes d'éducation aux médias.

Les éléments de réflexion en débat aujourd'hui en France

Le débat porte principalement aujourd'hui sur les objectifs de l'éducation à l'image et les moyens à mobiliser pour y parvenir.

Ces **objectifs** sont les suivants :

- permettre à l'enfant de distinguer le monde réel de sa représentation ;
- comprendre que toute représentation est le fruit d'un point de vue ;
- permettre l'acquisition d'une culture de l'image, d'une pratique culturelle voire d'une pratique artistique ;
- et donc par voie de conséquence, participer à la formation du citoyen en développant chez chaque enfant la capacité à lire les images avec un regard critique.

Les **moyens** à mettre en œuvre relèvent au premier chef de l'éducation nationale et passent par un renforcement conséquent de la formation des enseignants dans ce domaine, la prise en compte des compétences en matière de lecture de l'image dans les modalités de recrutement des enseignants et la réalisation d'outils pédagogiques adaptés.

L'apport spécifique du ministère de la culture repose sur le pari que la confrontation avec le regard singulier porté par les artistes sur le monde à travers les images qu'ils produisent, constitue un mode privilégié d'apprentissage de la lecture des images. Plusieurs dispositifs ont ainsi été mis en place en coopération avec le ministère de l'éducation nationale. L'un concerne l'image cinématographique, l'autre l'image photographique.

L'éducation à l'image cinématographique :

A l'initiative du Centre national de la cinématographie^{1[1]} et en coopération avec les directions régionales des affaires culturelles et les collectivités territoriales :

- école et cinéma ;
- collège au cinéma ;
- lycéens au cinéma.

Ces trois dispositifs ont pour objet, dans un cadre partenarial doté de prolongements pédagogiques et d'actions de formation pour les enseignants, de susciter la curiosité et de former l'élève à la découverte d'œuvres cinématographiques dans leur format d'origine en salle de cinéma.

Ces différents dispositifs se développent autour de deux axes :

- la rencontre avec des œuvres reflétant la diversité de la création cinématographique mondiale ;
- l'analyse et la compréhension du langage cinématographique ;

A ces trois dispositifs s'ajoutent les options et enseignements de spécialité cinéma – audiovisuel et les initiatives inscrites dans les dispositifs partenariaux : ateliers artistiques, classes à projet artistique et culturel^{2[2]}, associant aux deux axes précédents l'expérience de la pratique audiovisuelle personnelle et/ou collective.

Le Centre national de la cinématographie a en outre, mis en place en 1999 des pôles d'éducation artistique au cinéma, à l'audiovisuel et au multimédia. Chaque pôle a pour mission l'animation d'un réseau régional et la structuration de l'offre sur son territoire. Il est un relais dans le domaine de l'information et de la documentation. Il ne se cantonne pas aux actions dans le temps scolaire. Certains d'entre eux débordent du cadre de l'image cinématographique pour aborder le domaine des images issues des nouvelles technologies.

L'éducation à l'image photographique

En s'inspirant de l'opération « Photofolies dans les classes », initiée dans les années 80 par le ministère de la culture et de la communication en partenariat avec les industriels du secteur, les deux ministères ont mis en place en 2004 et 2005 à titre expérimental l'opération « Des clics et des classes »^{3[3]}. Adaptée à la nouvelle réalité de la technique photographique que constitue le développement rapide de la photographie numérique, et à la multiplication des ressources culturelles dans ce domaine artistique, cette opération aujourd'hui limitée à un très petit nombre de classes, constitue la préfiguration de ce qui pourrait devenir une opération nationale, en s'élargissant à un nombre de classes plus important.

En contrepoint du travail réalisé par les enfants avec leur maître et des artistes photographes, les photographes sont invités à réaliser avec ces enfants une œuvre originale. La thématique choisie pour lancer l'opération, la « photo de classe », permet de découvrir l'image comme point de vue en mettant en évidence la spécificité de la démarche artistique. Il n'y a pas en effet, a priori d'exercice plus contraint et plus formaté, voire anonyme, que la photo de classe, mais plus le cadre de l'exercice paraît

^{1[1]} sur les dispositifs mis en place par le CNC, voir www.education.arts.culture.fr (index, cinéma-audiovisuel, ressources)

^{2[2]} voir supra les dispositifs partenariaux pages 6 et 7

^{3[3]} voir www.education.arts.culture.fr (index, photographie, ressources, sites institutionnels)

contraint et stéréotypé, mieux peut être mise en évidence la singularité du regard que l'artiste porte sur le monde.

Elargir notre champ d'action

S'il est nécessaire de consolider et de développer les différents dispositifs mis en place jusqu'à présent, la politique d'éducation à l'image telle qu'elle est menée actuellement ne répond pas à toutes les préoccupations engendrées par les images et leur pouvoir. Elle ne repose que sur des dispositifs ne prenant que partiellement en compte les objectifs de l'une vraie politique d'éducation à l'image et ne peut concerner qu'un nombre limité d'enfants et de jeunes. Elle devrait de toute évidence prendre en compte les supports de diffusion des images aujourd'hui les plus répandus : la télévision et Internet. Elle devrait enfin s'attaquer au cœur du sujet : la place de l'image dans la formation des enseignants et dans le système éducatif.

Les modifications des pratiques culturelles des jeunes, les nouveaux rapports que ceux-ci entretiennent avec les écrans doivent trouver un écho dans la formation des enseignants. Une éducation à l'image qui ne serait conçue que comme un dispositif de défense contre une utilisation abusive des images ne sortirait pas celles-ci de la situation diabolique où elles ont été confinées pendant longtemps.

LA TERRITORIALISATION DES POLITIQUES D'EDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE

Dans un pays – la France – à forte tradition centralisatrice, conclure cette présentation de la politique menée en faveur de l'éducation artistique et culturelle par l'évocation du mouvement de territorialisation de cette politique témoigne de la transformation profonde du paysage institutionnel français.

Depuis 1989, les établissements scolaires du premier et du second degré sont invités à élaborer leur projet d'école ou d'établissement. L'élaboration de ces projets, même si elle doit de toute évidence tenir compte des ressources éducatives et culturelles que les établissements scolaires peuvent trouver dans leur environnement, relève quasi exclusivement de la responsabilité des enseignants et des chefs d'établissement.

La notion de « projet éducatif local » vise à fédérer l'ensemble des initiatives des différents acteurs locaux de l'éducation : enseignants, parents, éducateurs, élus locaux. Elle apparaît pour la première fois dans un texte officiel en 1998 : la circulaire du 9 juillet 1998 sur les contrats éducatifs locaux, signée par les ministres en charge de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, et de la culture.

Elle entérine une situation de fait : l'engagement d'un nombre croissant de collectivités locales dans le champ éducatif, en dépit des limites que la loi française fixe à cet engagement.

En effet, la loi ne prévoit pas encore la possibilité pour les communes de participer au financement d'activités éducatives et culturelles intégrées dans les enseignements du premier degré. La compétence des communes est limitée à la construction et à l'équipement des écoles maternelles et élémentaires publiques. Les départements et les régions assurent le fonctionnement des collèges et des lycées à l'exception des dépenses de personnel et pédagogiques qui restent à la charge de l'Etat.

L'Etat reconnaît la possibilité pour les collectivités territoriales de financer des activités éducatives, sportives et culturelles complémentaires aux activités d'enseignement, et facultatives. Cette possibilité a été largement utilisée par les collectivités territoriales pour organiser des activités pendant les heures d'ouverture des établissements, mais en dehors du temps scolaire (« devoirs surveillés », activités péri - scolaires.....). En sont exclues, outre les activités d'enseignement stricto sensu, les activités à caractère éducatif organisées dans le cadre des horaires de cours qui revêtent un caractère obligatoire. En outre, alors que la loi prévoit l'obligation pour les collectivités territoriales d'accompagner toute construction d'un établissement scolaire des équipements nécessaires à la pratique de l'éducation physique et sportive, aucune prescription n'est fixée en matière de construction des équipements nécessaires aux pratiques artistiques et culturelles.

Certes, la loi relative aux libertés et aux responsabilités locales (16 août 2004) a confirmé le rôle des collectivités territoriales dans le champ éducatif, mais sans modifier les textes encadrant les initiatives qu'elles sont susceptibles de prendre. Elle leur ouvre désormais la possibilité de conclure avec l'Etat des "*conventions en vue de développer des activités communes dans le domaine éducatif et culturel et créer, ou gérer ensemble, les moyens et services nécessaires à ces activités*", et de constituer "*avec d'autres personnes morales de droit public ou privé un groupement d'intérêt public*" (article L.216-11). Sans modification des textes encadrant l'intervention des

collectivités territoriales, ces "*activités communes*" ne peuvent cependant en théorie que se déployer en dehors du temps scolaire.

Elle affirme enfin le principe de la participation des « *établissements d'enseignement public de la musique, de la danse et de l'art dramatique... à l'éducation artistique des enfants d'âge scolaire* » (L.216-2). Cette disposition, qui reconnaît que la mission de ces établissements ne se limite pas à l'enseignement de la pratique instrumentale et vocale, de la danse et de l'art dramatique, ne va cependant pas jusqu'à affirmer la possibilité pour ces établissements de concourir aux enseignements artistiques à l'école et aux actions inscrites dans les dispositifs partenariaux.

Les pratiques des collectivités sont de toute évidence « en avance » par rapport à l'état du droit en matière de répartition des compétences entre Etat et collectivités territoriales.

De nombreuses initiatives ont été prises par les collectivités territoriales, depuis près d'une vingtaine d'années, dépassant les possibilités ouvertes par la loi (rémunération d'intervenants dans les enseignements, participation au financement des classes à PAC,...) et allant au – delà des obligations fixées par la loi (aménagement dans les établissements scolaires d'espaces dédiés aux pratiques artistiques, salles d'exposition ou de spectacle). Ces initiatives et l'engagement des collectivités territoriales dans l'élaboration de projets éducatifs locaux marquent une évolution profonde dans la représentation de l'école. D'une institution quasi « extra – territoriale » censée dispenser un même enseignement en tous points du territoire, on passe à une conception de l'école insérée dans son environnement. Avec la création des zones d'éducation prioritaire apparaît le thème de la « territorialisation » des politiques publiques notamment dans le champ éducatif. La notion de projet éducatif local marque une nouvelle étape. D'une conception des territoires marquée par une séparation stricte des pouvoirs (cf. la formule de Jules Ferry « l'instituteur à l'école, le curé à l'église et le maire à la mairie »), on passe à une conception de l'éducation comme une mission partagée. L'école, la municipalité, les associations, les familles, conscients de la nécessité de considérer l'enfant dans sa globalité doivent coopérer à l'élaboration d'un projet global prenant en compte les différents temps de vie de l'enfant et la nécessité de les mettre en cohérence. Le projet éducatif local permet de travailler à la mise en cohérence de l'offre en matière d'éducation artistique avec la politique éducative globale de la collectivité. C'est enfin le projet éducatif local qui permet de mettre en œuvre le principe de discrimination positive qui conduit à donner la priorité aux établissements situés dans les zones d'éducation prioritaire (ZEP), aux lycées professionnels et aux établissements situés dans les zones rurales désertifiées.

Eléments de réflexion et de débat

Les politiques éducatives reposant sur le soutien aux initiatives de terrain sont souvent suspectées d'entrer en contradiction avec le principe d'égalité, fondateur de l'école républicaine en France.

La recherche d'une répartition équilibrée de l'offre en matière d'éducation artistique et culturelle sur l'ensemble du territoire et l'affirmation du principe de discrimination positive en faveur de territoires ou d'établissements prioritaires font l'objet d'un large consensus. Le débat porte aujourd'hui sur les moyens d'atteindre cet objectif. L'Etat reconnaît aujourd'hui qu'il ne peut exercer sa mission régulatrice, sa mission de correction des inégalités territoriales, qu'en partenariat avec les collectivités territoriales (les départements pour ce qui concerne la réduction des inégalités entre villes et communes rurales, les agglomérations pour ce qui concerne la réduction des inégalités

entre villes – centres et communes périphériques). En complément du rôle spécifique de l'Etat (et des institutions européennes) en matière de répartition des ressources entre collectivités territoriales, l'Etat doit rechercher avec les collectivités territoriales les moyens de *"veiller à rééquilibrer l'offre éducative des structures artistiques et culturelles en direction des territoires prioritaires : améliorer les outils dont dispose l'État pour réguler l'offre, prévenir et corriger les déséquilibres entre les territoires et tenir compte des difficultés qu'éprouve l'État à exercer seul correctement cette mission est l'un des objectifs majeurs des conventions conclues avec les collectivités territoriales en vue de la création de GIP (groupements d'intérêt public) ou d'EPCC (établissements publics de coopération culturelle)." (extrait du dossier afférent à la communication des ministres de la culture et de l'éducation nationale en conseil des ministres le 3 janvier 2005).*

Comment concilier l'encouragement aux initiatives de terrain, la démarche de projet tout en mettant en place des dispositifs de régulation permettant de prévenir et de corriger les inégalités entre les territoires ? Nul doute que cette question aujourd'hui au cœur de nos préoccupations soit partagée par de nombreux acteurs de l'éducation artistique et culturelle dans le monde.