



Ministère de l'Éducation Nationale

Ministère de la Culture et de la Communication

Inspection générale
de l'éducation nationale

Inspection générale
des affaires culturelles

2012-124

2012-45

État des lieux des dispositifs d'éducation artistique et culturelle

Rapport à

monsieur le ministre de l'éducation nationale

madame la ministre de la culture et de la communication

Octobre 2012

État des lieux des dispositifs d'éducation artistique et culturelle



Projet pédagogique Classe itinérante.
Vue d'une visite commentée de l'exposition Gramazio & Kohler et Raffaello d'Andrea.
Flight assembled architecture/architectures volantes (02/12/2011 - 19/02/2012).
FRAC centre, Orléans, en collaboration avec l'ETH Zurich.
Photo FRAC Centre

Jean-Yves MOIRIN

Inspecteur général de l'éducation nationale

Anne-Marie LE GUEVEL

Inspectrice générale des affaires culturelles

Jean-Marc LAURET

Chargé de mission d'inspection générale
des affaires culturelles

*Le Directeur du cabinet du
Ministre de l'Éducation nationale*

*La Directrice du cabinet de la
Ministre de la Culture et de la Communication*

Paris, le 04 SEP. 2012

Note à l'attention de

Monsieur Erick ROSER,
Doyen de l'Inspection générale de l'éducation nationale
Madame Ann-José ARLOT
Cheffe du service de l'Inspection générale des affaires culturelles

Objet : *Etat des lieux des dispositifs d'éducation artistique et culturelle.*

L'Éducation artistique et culturelle fait l'objet d'un grand projet national qui mobilise fortement nos deux ministères et l'ensemble des acteurs impliqués.

Les réflexions et concertations que nous avons mises en place devront pouvoir s'appuyer sur un état des lieux partagé de l'existant. Issue de la mise en œuvre successive et cumulée de divers dispositifs, l'offre d'éducation artistique et culturelle est en effet riche, mais complexe et souvent peu lisible. Les analyses disponibles en sont essentiellement quantitatives, à l'exception des dispositifs inscrits dans les enseignements qui font en tant que tel l'objet d'évaluations régulières de l'Inspection générale de l'Éducation nationale.

Nous souhaitons, en complément des remontées que nous avons demandées aux recteurs et aux DRAC, que vous conduisiez une brève évaluation conjointe de plusieurs dispositifs partenariaux existants, au regard de leur impact sur l'accès effectif des jeunes à l'art et à la culture, de leurs résultats et perspectives par rapport à un objectif de généralisation de l'éducation artistique et culturelle, et de leur coût. Vous rassemblez à cette fin et confronterez les analyses d'ores et déjà disponibles, et vous proposerez une évaluation des effets de plusieurs dispositifs :

- Les classes à projet artistique et culturel ;
- Les classes à horaire aménagé ;
- Les résidences, les jumelages ;
- Les pratiques orchestrales à l'école ;
- Le volet artistique et culturel de l'accompagnement éducatif ;
- Les dispositifs d'éducation à l'image et au cinéma ;

.../...

Cette mission devra associer étroitement l'inspection de la création et l'inspection des patrimoines pour le ministère de la Culture et de la communication.

Nous souhaitons qu'elle vous permette de nous présenter des préconisations quant à la mise en place de dispositifs pérennes de suivi et d'évaluation des politiques d'éducation artistique et culturelle.

Vous pourrez vous appuyer sur les services de nos deux ministères, au plan national et déconcentré.

Le résultat de vos travaux est attendu d'ici le 15 octobre 2012.



Pierre-Yves DUWOYE



Laurence ENGEL

Synthèse

En date du 4 septembre 2012, les ministres de l'éducation nationale et de la culture et de la communication ont conjointement confié aux inspections générales de leurs ministères l'expertise des dispositifs d'éducation artistique et culturelle. L'objet est d'en faire un état des lieux, d'en évaluer les coûts et de préconiser les axes de progrès susceptibles d'offrir à tous les élèves un parcours artistique et culturel.

L'éducation artistique et culturelle doit ici être considérée dans sa globalité. L'éducation nationale assure à chacun des élèves un enseignement artistique. Pour ce faire, sont mises à disposition 81 heures de pratique artistique et d'histoire des arts en cycle 2 et 78 heures en cycle 3 du primaire, deux heures hebdomadaires en collège assurées par 17 000 enseignants spécialisés en musique et en arts plastiques ainsi que les compétences des professeurs d'éducation physique et sportive encadrant les vingt heures de danse inscrites dans les programmes d'enseignement d'EPS et réparties sur les quatre années de collège de l'élève. Depuis 2009, l'histoire des arts, dans un cadre réglementaire, est enseignée au collège en prenant appui sur l'ensemble des disciplines. L'accès à ces enseignements est complété au lycée où sept formes d'expressions artistiques sont offertes dans le cadre d'un enseignement facultatif pour toutes les séries ou obligatoire en cycle terminal de la série L. À cela s'ajoutent les enseignements d'exploration relatifs à la création artistique répartis en cinq spécialités auxquels s'ajoutent les arts appliqués en série STI. Tous ces enseignements conduisent à des niveaux d'exigences identifiés nationalement.

Indépendamment de ces enseignements qui constituent le parcours obligatoire de tous les élèves, une offre éducative complémentaire a été imaginée depuis plusieurs décennies sous forme de dispositifs faisant appel à divers partenariats dont la gestion et le suivi ont été menés de conserve par l'éducation nationale et le ministère de la culture et de la communication. La présente étude en rappelle succinctement l'historique. La liste des dispositifs d'éducation artistique et culturelle ciblée par la lettre de mission présentait des omissions. Elle a été complétée. Chaque dispositif a été évalué au regard de ses objectifs, de ses effets et de son coût. La principale difficulté rencontrée vient de l'absence d'outil commun de recueil et de traitement des informations statistiques et budgétaires. Un suivi approfondi de cette politique appelle à l'évidence une méthodologie différente, au plan de la nomenclature budgétaire comme des bilans d'activité. La mission regrette encore de n'avoir pu obtenir des divers interlocuteurs contactés, les réponses à leurs demandes de mise à disposition de certains documents indispensables à l'évaluation des dispositifs.

Si une certaine confusion peut naître face à la quantité de dispositifs offerts, il n'en reste pas moins que chacun présente des caractéristiques propres et des objectifs qui restent valides. Pourtant, ils ne sont pas tous utilisés à la même hauteur; loin s'en faut. L'explication ne réside pas dans un quelconque désintérêt des «usagers» mais bien dans l'érosion des crédits d'intervention tant de la part du ministère de l'éducation nationale que de celui de la culture et de la communication. Cet état de fait explique pour une large part l'arrêt de la dynamique qu'a pu connaître autrefois leur mise en œuvre. Face à une telle situation, des établissements scolaires ont été conduits à privilégier la relation directe avec les structures culturelles ou les collectivités locales, en dehors de tout dispositif ou dans le cadre de dispositifs spécifiques.

Plusieurs points sont à mettre en exergue : on peut estimer que 10 % environ des élèves bénéficient, à ce jour, d'un dispositif d'éducation artistique et culturelle complémentaire des enseignements. L'objectif pour atteindre la généralisation est de combler les 90 % restants. Si chacun de ces dispositifs présente un intérêt particulier, en revanche, **certains répondent mieux que d'autres à cet objectif.**

La classe à projet artistique et culturel (PAC), en s'adressant à une classe entière est un dispositif, pleinement intégré dans le temps scolaire, particulièrement adapté à certaines académies qui trouvent ainsi, à moindre coût, une éducation artistique et culturelle dynamique et souple. Malheureusement, son affaiblissement l'a amené à un seuil critique.

Les autres dispositifs apparaissent moins efficaces pour généraliser l'éducation artistique et culturelle. **L'atelier artistique** a pour inconvénient, *in fine*, de ne s'adresser, dans les collèges où il est le plus représenté, qu'à des élèves volontaires, et de présenter un coût par élève proportionnellement élevé. Il est le dispositif privilégié par les enseignants les plus motivés. Il n'apparaît cependant pas comme l'outil le plus à même d'impulser des dynamiques d'établissement, ni le plus favorable à la généralisation. Les **classes culturelles**, elles, ne peuvent être présentées comme un outil de la généralisation, compte tenu de leur coût, mais restent un dispositif d'exception qui peut s'avérer décisif dans la vie d'un élève et de sa classe. **Les classes à horaires aménagés** ne semblent pas non plus contribuer à la généralisation, en raison de leur coût par élève et des effets induits par la localisation des institutions culturelles, en particulier les conservatoires de centre ville pour la musique, qui défavorisent les élèves éloignés. Elles restent cependant un dispositif pertinent quand elles conjuguent bien les termes de la circulaire (équilibre territorial, ZEP et zones rurales, etc.) et qu'elles s'inscrivent dans un projet global de l'établissement scolaire, avec l'appui de la commune. Tous ces dispositifs sont organisés autour de la classe, lieu de rencontre d'un enseignant et d'un artiste, là où la généralisation appelle la rencontre entre l'établissement scolaire et l'institution culturelle.

Le jumelage outil de cette rencontre, peut-il aider à généraliser l'éducation artistique et culturelle ? Sans doute dans certaines académies qui le privilégient, mais seule une évaluation plus approfondie permettrait de conclure sur ses effets. **Les résidences d'artistes** : malgré le manque de données précises, on peut constater que c'est un dispositif qui s'est bien développé dans quelques académies. Il permet de toucher un public parfois élargi à celui des adultes. Ces résidences participent activement aux programmes des contrats locaux d'éducation artistique. Pourtant, on peut s'interroger sur leur portée et cela relativement au public touché, au projet proprement éducatif, aux contenus artistiques et au lien avec la réalité et les contraintes des apprentissages en milieu scolaire. L'imprécision de la terminologie pose aussi problème, même si ce dispositif des résidences doit être repéré comme particulièrement adapté à une certaine forme de généralisation.

Les orchestres et chorales sont des dispositifs inclus dans les enseignements d'éducation musicale dont le rapport qualité/quantité/coût est satisfaisant. La sensibilisation et la pratique d'un instrument y sont avérées. Ce dispositif renforce positivement le lien entre les partenaires musicaux d'un territoire et associe un nombre d'élèves en croissance forte et régulière, pour des coûts maîtrisés. Ces deux dispositifs ont pleinement vocation à figurer au sein des plans locaux d'éducation artistique (PLEA) quand le contexte est favorable, permettant ainsi aux différents partenaires de mutualiser leurs efforts.

Les dispositifs d'éducation à l'image et au cinéma (« école et cinéma », « collège au cinéma », « lycéens et apprentis au cinéma ») sont intéressants par leur objet, quoique perfectibles dans leurs modalités, et relativement peu onéreux rapportés au nombre d'élèves concernés. Ils associent en principe la rencontre avec les œuvres et celle avec les professionnels, voire une initiation à la pratique. Ils bénéficient du pilotage d'un établissement de référence, le Centre national de la cinématographie (CNC), et du relais des services déconcentrés de l'État (ministère de l'éducation nationale et direction régionale des affaires culturelles – DRAC) ainsi que de celui des collectivités territoriales partenaires.

La fréquentation de ce dispositif augmente. Elle est particulièrement forte chez les lycéens et apprentis. Cette tendance est susceptible de s'inverser dans les collèges en raison du retrait de certains départements. C'est un vecteur de la généralisation, mais dont les volets « rencontres avec les professionnels » et « pratique » ainsi que la formation des enseignants doivent toutefois être réactivés.

À l'issue de ces constats et analyses, la mission conjointe fait les **préconisations** suivantes.

La toute première préconisation est de **prendre résolument appui sur les enseignements**. Ils sont structurés et structurants, inclus dans un emploi du temps en termes d'obligation ou de choix optionnels. Ils sont pérennes. Pour l'école, l'encadrement pédagogique par les conseillers pédagogiques départementaux (CPD) doit être conforté. Pour le collège, ces enseignements, notamment artistiques peuvent faire l'objet d'assouplissements horaires afin de faciliter la mise en œuvre de projets pédagogiques mieux adaptés et plus ambitieux dans le cadre du temps scolaire. Prendre appui sur les enseignements, c'est également introduire une dimension artistique et une dimension culturelle dans tous les enseignements. L'histoire des arts en constitue l'une des modalités, dès lors qu'elle est dispensée comme un vecteur de transversalité. Son caractère fédérateur peut y aider. En revanche, on peut s'interroger sur la forme actuelle de son ancrage dans les programmes disciplinaires et certaines modalités de son évaluation au diplôme national du brevet (DNB).

La généralisation, c'est aussi offrir la possibilité à tous les lycéens, toutes filières confondues, de pouvoir suivre **une option artistique facultative ou obligatoire**.

C'est en outre **ouvrir ces enseignements sur des temps de rencontre avec les œuvres et les artistes, et sur une initiation à une autre pratique artistique**. Parmi les dispositifs, la classe à PAC est un cadre pédagogique adapté à cet objectif, compte tenu de son format (8 à 12 heures par an) et de son coût. Elle s'inscrit dans une démarche de projet et définit les conditions d'exigence minimale l'articulant avec les missions de l'école. Les résidences constituent également un dispositif souple et dynamique pour permettre ces rencontres.

C'est exiger de chaque établissement un volet éducation artistique et culturelle clairement défini dans le projet culturel **de son projet d'établissement** et faire en sorte que soit ainsi effectivement appliquée la circulaire du 22 janvier 2007.

C'est **réinvestir le champ de la formation** et relancer celle des acteurs de l'éducation artistique et culturelle. Dans la perspective de la généralisation de cette dernière, une formation à la démarche de projet partenarial et à la parfaite connaissance de ses outils (dispositifs, projets, initiatives territoriales...) apparaît indispensable, tant pour les enseignants que pour les chefs d'établissement, les artistes et les professionnels de la culture. **Au sein des futures ESPE, il est important que les futurs professeurs puissent bénéficier de ces sensibilisations.**

La mission conjointe conclut à la **pertinence de l'ensemble des dispositifs évalués** (moins nombreux que la perception qu'on peut en avoir), lesquels ne doivent pas être opposés mais utilisés et associés en fonction des projets. Ces outils doivent être mis au service de la construction de parcours qui prennent en compte les différents temps éducatifs et intéressent chaque jeune pendant sa scolarité.

L'inscription de ces parcours dans des politiques territoriales est la condition de leur mise en œuvre. Elle exige donc un dialogue accru entre l'État et les collectivités territoriales et la reconnaissance par la loi de la notion de projet éducatif territorial. Les contrats locaux d'éducation artistique (CLEA) en permettant de conventionner les collaborations possibles en matière

d'éducation artistique entre les communes et les services de l'État (rectorat et DRAC notamment) devraient pouvoir soutenir des projets culturels en lien avec des artistes au sein des établissements scolaires.

Elle exige enfin **une meilleure répartition des moyens** dédiés à l'action éducative, l'éducation artistique et culturelle en constituant l'un des volets.

Des observations comme celles qui ont pu être faites pour le département de la Somme dont l'effort consenti en matière d'éducation artistique est conséquent (22,6 € par an pour chaque élève) et celui de la Haute-Vienne qui n'y consacre rien incitent à la prudence quant à la généralisation. La prise en charge des dépenses de cette politique qui associe l'ensemble des acteurs doit par conséquent donner lieu à une concertation avec les collectivités et intégrer une réflexion quant à l'échelon territorial le plus adapté au traitement de la correction des inégalités territoriales. Enfin, pour rassembler les données et suivre la mise en œuvre de l'éducation artistique et culturelle, la mission préconise la création d'un **observatoire national**.

Anne-Marie Le Guevel

Inspectrice générale des affaires culturelles

Jean-Yves Moirin

Inspecteur général de l'éducation nationale

Jean-Marc Lauret

Chargé de mission d'inspection générale

SOMMAIRE

1	Quelques résultats de portée générale	1
1.1	Les moyens humains et budgétaires	1
1.2	La répartition territoriale des dispositifs et leur impact : des inégalités qui interrogent et appellent des corrections.....	3
1.2.1	La répartition des crédits inscrits à l'action 224-2.....	3
1.2.1.1	La répartition en fonction de la démographie scolaire	3
1.2.1.2	La répartition en fonction de la démographie pondérée par le PIB de chaque région	4
1.2.1.3	Illustration de la répartition sur deux régions : Île de France et Limousin.....	4
1.3	Répartition des dispositifs dans les zones d'éducation prioritaire.....	6
2	Évaluation des dispositifs partenariaux	7
2.1	Les classes à projet artistique et culturel (PAC).....	7
2.2	Les ateliers artistiques	8
2.3	Les classes culturelles.....	10
2.4	Les classes à horaires aménagés	11
2.5	Les jumelages	14
2.6	Les résidences d'artistes en lien avec le milieu scolaire	16
2.7	Les pratiques orchestrales et chorales à l'école.....	20
2.7.1	Orchestres à l'école : + 43 %	21
2.7.2	Pratique vocale et chorale	22
2.8	Le volet artistique et culturel de l'accompagnement éducatif	24
2.9	Les dispositifs d'éducation à l'image et au cinéma : École et cinéma, Collège au cinéma, Lycéens et apprentis au cinéma	25
2.9.1	Éléments de bilan	26
2.9.2	En direction des établissements relevant de l'éducation prioritaire.....	27
2.9.3	Les partenaires territoriaux	28
2.9.4	Contenu, pratique et formation.....	28
2.9.5	Données budgétaires.....	30
3	L'implication des acteurs de l'éducation artistique et culturelle.....	31
3.1	Le partenariat avec les collectivités territoriales.....	31
3.1.1	L'autonomisation de l'action des collectivités territoriales en matière d'éducation artistique et culturelle	31

3.1.2	La baisse récente des budgets territoriaux semble préserver l'éducation artistique et culturelle mais des « zones blanches » sont observées sur le territoire national	32
3.1.3	Pour une approche territoriale de l'éducation artistique et culturelle : relancer la coordination des services de l'État et des collectivités au niveau pertinent, <i>a priori</i> le département.....	33
3.2	Le rôle des projets d'établissement.....	34
3.2.1	Relancer la formation des acteurs de l'éducation artistique et culturelle	36
3.2.2	La formation continue	36
3.3	Les pôles régionaux de ressources artistiques et culturelles (PREAC)	36
3.4	Une mobilisation accrue des partenaires traditionnels de l'éducation artistique et culturelle.....	37
4	Recommandations : pour une approche globalisée et territorialisée	38

Introduction

Affirmer le droit à l'accès pour chaque citoyen, quelle que soit sa condition sociale, ou encore la localisation de son lieu de vie privée et professionnelle, à un parcours artistique et culturel, est un axe fort dans lequel se sont engagées les politiques depuis plusieurs décennies. Pourtant nombre de difficultés récurrentes doivent être pointées. Celle de la définition de ce parcours spécifique, celle des publics prioritairement ciblés, celle des politiques éducatives d'appui, celle des acteurs qui lui donneront forme. Pour qu'un parcours artistique et culturel soit à la hauteur de l'exigence qualitative que chacun est en droit d'exiger, celui-ci doit trouver sa place dans le cadre d'une démarche de projet à construire sur la rencontre et l'engagement de divers acteurs. Pour ce qui concerne l'étude menée ici, le contexte éducatif porteur sera le temps de la scolarité, obligatoire et volontaire, c'est-à-dire l'école, le collège et le lycée. C'est dans ce contexte que seront observés les éléments qui, actuellement, concourent à la réalisation de ce parcours, à savoir les dispositifs d'éducation artistique et culturelle. Une démarche, limitée à la seule étude des dispositifs, omettant l'existence des enseignements, notamment artistiques, ne pouvait cependant rendre compte de la réalité de l'investissement humain et financier ni même donner la juste valeur de l'existant.

Alors que les enseignements artistiques, obligatoires jusqu'au collège et optionnels au lycée, s'adressent ainsi à la totalité de la population scolaire, les actions d'éducation artistique impliquant l'intervention d'artistes ou de professionnels de la culture ne peuvent bénéficier qu'à une minorité d'élèves. Cette démarche au cœur des politiques d'éducation artistique et culturelle et l'idéal républicain d'une éducation artistique et culturelle pour tous, entrent donc de toute évidence en tension. Les dispositifs qui se sont succédé depuis une trentaine d'années révèlent les multiples tentatives de réduire cette tension et de généraliser une offre en matière d'éducation artistique et culturelle répondant au double souci de la qualité et de l'égalité.

Parmi l'ensemble de ces dispositifs, les classes à projet artistique et culturel, les classes à horaires aménagés, les résidences d'artistes au sein des établissements scolaires ou en lien avec eux, les jumelages, les pratiques orchestrales à l'école, l'accompagnement éducatif et son volet artistique et culturel, les dispositifs d'éducation à l'image et au cinéma ont fait l'objet d'une demande d'évaluation de la part des ministres de l'éducation nationale et de la culture et de la communication. Néanmoins, la mission a souhaité élargir son observation à l'ensemble des dispositifs partenariaux d'éducation artistique et culturelle ainsi qu'à leurs relations avec les enseignements artistiques et cela afin de préconiser des formes de parcours facilement généralisables.

L'évaluation demandée concerne l'impact de chacun de ces dispositifs sur l'accès effectif des jeunes à l'art et à la culture, leurs résultats comparés à l'objectif de généralisation de l'éducation artistique et culturelle, le coût de chacun de ces dispositifs.

L'objectif assigné à cette évaluation est de parvenir à une estimation du nombre d'enfants et de jeunes bénéficiaires de chacun de ces dispositifs, en les rapportant à leur coût budgétaire, afin d'établir les incidences de leur généralisation à l'ensemble de la population scolaire. Il s'agira aussi de vérifier la pertinence de chacun de ces dispositifs eu égard à la volonté de répartir équitablement les moyens sur l'ensemble du territoire national (métropolitain et ultramarin).

Force est de constater que la mise en œuvre des projets inscrits dans ces dispositifs n'est souvent possible que grâce au financement apporté par les collectivités, dont certaines ont mis en place leurs propres dispositifs d'intervention. La mission conjointe a intégré dans son champ d'analyse la

place que le partenariat avec les collectivités territoriales doit avoir dans la stratégie visant à la généralisation de l'offre en matière d'éducation artistique et culturelle des jeunes d'âge scolaire et les modalités possibles d'implication des différents niveaux de collectivités dans cette politique.

• Quelques repères historiques

Le protocole d'accord du 25 avril 1983 entre les ministres de la culture et de l'éducation nationale puis la loi de 1988 sur les enseignements artistiques constituent les documents fondateurs du partenariat entre les deux ministères et les milieux professionnels correspondants. Dans le prolongement des classes à horaires aménagés et des classes culturelles mises en place dans les années 70, de nouveaux dispositifs se sont développés au cours de la décennie 80 : les options obligatoires et facultatives en lycée, les ateliers de pratique artistique organisés sur le temps scolaire à l'école élémentaire, dans le prolongement du temps scolaire et s'adressant aux élèves volontaires en dehors du temps scolaire dans les collèges et les lycées. Les dispositifs « collège, écoles, lycéens et apprentis au cinéma » relèvent de la même logique. Dans tous les cas les projets sont menés dans le cadre de l'activité de la classe ou de son prolongement dans le temps périscolaire.

La mise en place de ces dispositifs reposait sur un pari : la concentration des moyens de l'État sur des actions concernant un nombre restreint d'enfants se révélerait plus efficiente par son impact sur l'ensemble de la communauté scolaire et ses retombées à long terme, que leur saupoudrage dans une action à grande échelle qui risquerait de ne laisser que peu de traces dans les consciences. Ce pari n'a pas toujours été gagné. Beaucoup de classes à horaires aménagés, d'ateliers, de classes culturelles, d'options ou d'enseignements de spécialité, ont fonctionné en vase clos, sans réel impact sur la communauté scolaire.

L'enjeu démocratique que constitue la généralisation commence à être posé en termes nouveaux dès la fin des années 80 en cohérence avec l'émergence des démarches de territorialisation des politiques publiques, notamment dans le champ éducatif : les jumelages entre établissements scolaires et institutions culturelles, les conventions conclues avec les collectivités territoriales, deviennent progressivement les outils privilégiés de la généralisation.

Il n'y a de jumelage possible qu'entre institutions confrontant leurs projets d'établissement. L'obligation faite aux écoles, collèges et lycées du premier et du second degré d'élaborer un projet d'établissement est affirmée par la loi d'orientation sur l'éducation de 1989 (loi Jospin). Il faudra cependant attendre janvier 2007 pour qu'une circulaire du ministère de l'éducation nationale vienne encadrer l'élaboration des volets culturels de ces projets. Enfin, l'action éducative sera intégrée parmi les missions des institutions culturelles dans les chartes des missions de service public adoptées à l'initiative de Catherine Trautmann en 1999.

À cet outil contractuel que constitue le jumelage s'ajoutera en 1992-93 le plan local pour l'éducation artistique (PLEA) ou contrat local d'éducation artistique (CLEA). Il s'agissait moins d'ajouter un nouveau dispositif à la liste des dispositifs contractuels mis en place par le gouvernement (contrats de plan, contrats de ville, contrats ville-enfant, conventions de développement culturel,...) que de dégager les grandes lignes d'une démarche ayant vocation à s'intégrer dans chacun de ces dispositifs contractuels. Cependant, contrairement à la notion de projet d'école, la notion de projet éducatif territorial n'a pas d'assise législative.

Le plan mis en place en décembre 2000 par Jack Lang et Catherine Tasca est notamment caractérisé par la création du cadre pédagogique – la classe à PAC – permettant de tendre vers la

généralisation. Intermédiaire entre la sortie scolaire à finalité culturelle et, à l'autre extrême, les ateliers et les options en lycée, la classe à PAC constitue le plancher¹ en deçà duquel la sortie culturelle court le risque d'être réduite à une activité récréative ou de simple sensibilisation. Ce plan est accompagné par le ministère de l'éducation nationale d'un effort budgétaire sans précédent et de mesures nouvelles du ministère de la culture, rendant possible l'ouverture de 20 000 classes à PAC en 2011-2012, l'objectif étant alors de multiplier ce chiffre par cinq en cinq ans de façon à atteindre 100 000 classes à PAC.

Les résidences d'artistes en milieu scolaire, initialement mises en œuvre par l'association *Savoir au présent* dans le champ des arts plastiques dès 1985 sont progressivement étendues au début des années 2000 par le ministère de la culture à l'ensemble des domaines artistiques. La résidence apparaît en effet comme un outil particulièrement pertinent pour fédérer les initiatives diverses prises par les enseignants à l'occasion de la présence des artistes dans l'établissement scolaire.

Parallèlement, les contrats éducatifs locaux mis en place par le ministère de la jeunesse et des sports, auxquels le ministère de la culture est associé visent à créer une offre éducative en dehors du temps scolaire prolongeant les enseignements et activités complémentaires organisées sur le temps scolaire, réaffirmant ainsi la nécessité d'offrir aux enfants et aux adolescents la possibilité de suivre des parcours artistiques et culturels couvrant les différents temps éducatifs.

La forte diminution des crédits d'intervention du ministère de l'éducation nationale, l'érosion des crédits inscrits à l'action 224-2 de la mission culture dans la décennie 2001 - 2011 (- 22,8 % en monnaie constante) auront comme conséquence l'arrêt de la dynamique de généralisation impulsée par le plan Lang-Tasca. Seule l'introduction en 2008 d'un enseignement de l'histoire des arts obligatoire et donnant lieu à une épreuve au brevet marquera la volonté de réaffirmer cet objectif de la généralisation mais, le plus souvent, au détriment de l'initiation à une pratique artistique.

¹ Les huit à quinze heures de projets en coopération avec des partenaires culturels.

Méthodologie

Les rapporteurs constatent une réelle difficulté d'accès à l'ensemble des données susceptibles d'évaluer finement les dispositifs

- du côté du ministère de la culture et de la communication, n'ont pu être obtenus les réponses aux questionnaires parlementaires, les tableaux de répartition des crédits notifiés aux DRAC en 2012 sur les actions 224-2 et 224-4, les extractions concernant les dispositifs d'éducation artistique et culturelle des listings Arpège² pour l'année 2011 sur les actions 224-2 et 4, et sur l'action 224-4 pour l'année 2010. Les rapporteurs regrettent le caractère lacunaire de ces listings, plusieurs DRAC ayant opté pour l'entrée de sommes globalisées par catégorie d'opérations plutôt que d'avoir à saisir chaque opération ayant donné lieu à un financement.
- du côté du ministère de l'éducation nationale, les données budgétaires relatives aux crédits d'intervention et aux HSE et HSA ayant participé au financement des actions d'éducation artistique et culturelle inscrites dans les dispositifs étudiés.

Les données obtenues auprès des associations de collectivités territoriales³ ne permettent pas de dresser une synthèse nationale par type de collectivité dans le délai imparti. Aucune synthèse ne semble avoir été réalisée par ces associations. En revanche, plusieurs collectivités (départements, régions) ont transmis des données budgétaires et qualitatives permettant d'apprécier leur effort. Les rapporteurs se sont appuyés principalement sur les documents suivants :

- le document élaboré par la DGESCO (B3) intitulé « Eléments pour la concertation Education artistique et culturelle 2012 »;
- un document de travail transmis par le SG/SCPCI/DEDAC constitué d'extractions des listings Arpège pour l'année 2010 sur l'action 224-2 ;
- les notes de la direction générale de la création artistique et de la direction générale des patrimoines.

On trouvera en annexe la liste de l'ensemble des documents à partir desquels les rapporteurs ont conduit leur analyse.

Les rapporteurs doivent aussi souligner la difficulté de rapprochement des données quantitatives entre les deux ministères sur des éléments de base comme le nombre d'élèves touchés par les dispositifs ou sur les crédits par dispositif. Le ministère de l'éducation nationale dispose de données statistiques sur les dispositifs, tandis que le ministère de la culture et de la communication a des données budgétaires provenant des DRAC et de ses opérateurs. Des études ont été réalisées par les services internes des ministères, par des collectivités et des partenaires, mais aucun bilan à visée synthétique n'a été réalisé depuis plusieurs années sur l'ensemble de l'éducation artistique et culturelle.

De manière générale, les indicateurs ne portent pas sur les mêmes bases ou sur les mêmes termes, ce qui interroge leur fiabilité.

² ARPEGE est un outil destiné à faciliter l'application commune des budgets opérationnels de programme (BOP); par le dialogue de gestion, la transmission d'informations fiables, l'actualisation prévisionnelle, la vision synthétique des engagements financiers.

³ ADF, ARF

Par exemple, l'indicateur n°42 du ministère de la culture et de la communication indiquant la part des enfants et adolescents ayant bénéficié d'une action éducative (hors ateliers, classes à PAC et classes culturelles) affiche un taux moyen national de 22,6 %, tandis que le même chiffre pour le ministère de l'éducation nationale est de l'ordre de 8 %. D'autres notes font état de 18 % d'élèves touchés par l'éducation artistique et culturelle.

L'ajout des données concernant les lycées agricoles et maritimes et les actions menées hors temps scolaire à celles des établissements relevant de l'éducation nationale ne permet pas, à lui seul, d'expliquer ces écarts. Ils sont d'autant plus difficiles à expliquer que les services de l'éducation nationale ont adopté en général une définition plus extensive de plusieurs dispositifs tels que les résidences, les jumelages et les ateliers.

Les rapporteurs ont effectué des missions sur place (Tours, Amiens, Limoges...) et entendu des acteurs de l'éducation artistique et culturelle, en administration centrale, en services déconcentrés, dans les établissements d'enseignement et enfin auprès des collectivités territoriales et des institutions culturelles.

1 Quelques résultats de portée générale

1.1 Les moyens humains et budgétaires

Budgétairement, le concours financier du ministère de l'éducation nationale concerne les personnels et le financement des projets d'actions éducatives des écoles, collèges et lycées inscrits dans les dispositifs. Le soutien aux organismes culturels intervenant dans ces domaines a fortement diminué, notamment par la fin des mises à disposition et la baisse importante des décharges d'heures d'enseignement accordées aux enseignants relais dans les services éducatifs.

Les crédits étaient placés auprès des recteurs : la mise en place de la LOLF et l'absence d'identification d'une action « éducation artistique et culturelle » dans les deux programmes de la mission « enseignement scolaire » ont conduit une majorité de rectorats⁴ à transférer ces crédits directement auprès des établissements, en dotations globalisées dans les budgets, sans fléchage particulier. Le mode de concertation qui existait auparavant avec les DRAC sur ces dispositifs a donc perdu en lisibilité et, partant, en efficacité.

Le concours financier du ministère chargé de la culture concerne, d'une part, le subventionnement des structures artistiques et culturelles, d'autre part, l'attribution de moyens spécifiques pour des projets d'éducation artistique et culturelle (dispositifs, contrats avec les collectivités, etc.). L'intervention en milieu scolaire constitue l'un des critères de subventionnement de l'activité dans certains types de structures qui ont développé des services éducatifs. Les conventions des compagnies, centres dramatiques, chorégraphiques, fonds régionaux d'art contemporain, opéras, etc. et les contrats d'objectifs des établissements publics nationaux (musées, théâtres nationaux, etc.) prévoient cette mission. Dans le partage des frais concernant les dispositifs, pour les interventions en milieu scolaire, le ministère de la culture prend principalement en charge la rémunération des professionnels à des degrés divers.

Les crédits du ministère de la culture et de la communication sont inscrits au programme 224 *Transmission des savoirs et démocratisation de la culture*, à l'action 2 *Soutien à l'éducation artistique et culturelle*. S'y ajoutent indirectement une fraction des crédits de l'action 4 en faveur de l'accès à la culture, qui affiche 54,82 M€ en 2011 (accessibilité, justice, handicap, conventions de développement avec les collectivités, international, etc.) et dont environ 7 M€ financent des contrats de développement culturel territoriaux dont les contenus concernent ponctuellement les dispositifs qui nous intéressent (certains peuvent comporter un volet éducation artistique et culturelle, le secrétariat général affirmant cependant n'avoir aucune visibilité en la matière et la consultation des DRAC lors de la mission n'ayant pas permis de les identifier, à de rares exceptions près).

D'autres programmes du ministère de la culture et de la communication interviennent également, comme le 175-2-04 (patrimoine, promotion de l'architecture), avec 204 818 € en 2012, pour le financement d'outils pédagogiques collectifs réalisés par des fédérations nationales.

⁴ Par exemple la région PACA : le rectorat de Nice a opéré ce transfert en 2006, mais l'académie d'Aix-Marseille seulement en 2009.

Le projet de loi de finance de 2012 inscrit pour l'éducation artistique et culturelle 30,72 M€, tandis que le rapport annuel de performance (RAP) de 2011 mentionne 30,81 M€, contre 31,77 M€ en 2010, soit une **baisse de 3.3 % en trois ans**. La notification pour 2013 fusionne les actions 2 et 4 sur l'action 2, sans modifier la liste des sous-actions.

• Généralités et ratios pour le ministère de la culture et de la communication

Les indicateurs du rapport annuel de performance 2011 du ministère de la culture directement liés à l'éducation artistique et culturelle indiquent une progression de la part des enfants et adolescents ayant bénéficié d'une action d'éducation artistique et culturelle qui passe au plan national de 19 % des scolarisés en 2009 dans le primaire et le secondaire, public et privé, à **22,6 % en 2011**, en dépit d'une baisse sensible des crédits. Le ministère de la culture et de la communication agrège les données concernant les actions menées dans les établissements scolaires relevant de l'éducation nationale, mais aussi dans les établissements scolaires relevant des ministères de l'agriculture et de la mer et les populations sous mandat de justice. Sont également agrégés les enfants touchés hors temps scolaire, avec le risque de les avoir déjà comptabilisés parmi les bénéficiaires d'actions en temps scolaire.

L'éducation nationale comptabilise pour sa part 3 621 208 élèves dans 26 académies sur 2011/12, soit environ 30 % de l'effectif scolarisé qui est de 12 126 278

L'écart entre les deux estimations nécessiterait des éclaircissements.

Par ailleurs, l'effort de développement de l'éducation artistique et culturelle dans les territoires prioritaires décroît, partant d'un coefficient⁵ de 2,1 en 2009 à 1,32 en 2011 (RAP), indiquant une baisse de crédits et d'actions dans ces zones prioritaires : toutefois les évolutions qu'a connue la définition des critères de zonage relativisent la portée de cette comparaison.

• Coût moyen pour le ministère de la culture et de la communication

L'analyse comparée de la répartition des crédits rapportée au nombre d'élèves scolarisés de la maternelle à la terminale, secteurs public et privé, conduit à une moyenne nationale théorique de **2,4 €/élève**, pour le seul subventionnement du ministère de la culture et de la communication.

L'absence de données sur le nombre de bénéficiaires réels des actions d'éducation artistique et culturelle rend impossible l'estimation d'un ratio.

De manière générale, le **dialogue budgétaire entre l'éducation nationale et la culture** peut être caractérisé par deux expressions, « **disproportion** » et « **faiblesse relative** » : disproportion car les échelles budgétaires des deux ministères ne sont pas comparables et conduisent le ministère de la culture et de la communication à opérer une sélection drastique dans ses interventions, sans arriver à couvrir l'ensemble du territoire de manière équilibrée et homogène ; faiblesse relative, car, en dépit de sa masse budgétaire, l'éducation nationale peine elle aussi à dégager des crédits à la hauteur de ses ambitions en matière d'éducation artistique et culturelle, d'autant que les

⁵ Indicateur de l'objectif n°3 du programme 224 Favoriser un accès équitable à la culture, formulé de la façon suivante : part des crédits d'éducation artistique et culturelle dirigés vers les territoires prioritaires par rapport à la proportion d'élèves scolarisés dans ces territoires

crédits qui figuraient au budget des rectorats ont été attribués aux établissements sans fléchage, se fondant ainsi dans des crédits de fonctionnement. Moins enclins à lancer des projets, certains rectorats se sont refermés.

L'éducation artistique et culturelle figure parmi les missions des deux ministères. Les moyens humains et budgétaires de l'éducation nationale ayant vocation à suivre l'évolution des effectifs sur le territoire, les crédits du ministère de la culture et de la communication ne peuvent que les compléter de manière ciblée, pour des politiques de rééquilibrage territorial définies avec les collectivités, en appui sur des structures culturelles partenaires, tous champs disciplinaires confondus. Ces projets culturels de territoire se développent depuis une trentaine d'années et se traduisent par des conventions entre le ministère de l'éducation nationale et le ministère de la culture et de la communication/collectivités, dans le but d'équilibrer l'ensemble des efforts en fonction des données sociales, géographiques et culturelles.

1.2 La répartition territoriale des dispositifs et leur impact : des inégalités qui interrogent et appellent des corrections

1.2.1 La répartition des crédits inscrits à l'action 224-2

En théorie, afin de contribuer à la correction des inégalités entre les territoires, la répartition des crédits entre les DRAC devrait être établie en prenant en compte au minimum deux facteurs : le poids démographique de chaque région (le nombre d'élèves) et la richesse de chaque région. (PIB par habitant)⁶. D'autres critères plus difficiles à traduire par des indicateurs sont parfois pris en compte, tels que les distances moyennes des établissements scolaires aux institutions culturelles, les régions rurales devant ici bénéficier d'un « plus » par rapport aux régions fortement urbanisées.

La comparaison de la répartition effective des crédits issue du rapport annuel de performance 2011 et une répartition théorique calculée sur une base démographique puis sur une base démographique pondérée par le PIB par habitant, fait apparaître **de fortes inégalités dans la répartition des crédits du 224-2 entre les DRAC.**

1.2.1.1 La répartition en fonction de la démographie scolaire

La répartition des 30,7M€ du ministère de la culture et de la communication sur le territoire, croisée avec les effectifs scolarisés, donne une moyenne théorique de 2,4 €/élève et fait surtout apparaître des régions surdotées comme le Limousin et l'Alsace (5,2 €) et d'autres sous-dotées comme l'Île-de-France (0,4 €) ou la Lorraine (0,55 €), ce qui constitue un écart considérable.

⁶ Ou pour ce qui concerne la répartition entre les départements d'Ile de France et du Limousin, choisis comme étude de cas, le revenu médian par habitant.

1.2.1.2 La répartition en fonction de la démographie pondérée par le PIB de chaque région⁷

Trois régions sont selon cette logique, largement sous-dotées. La comparaison entre la Lorraine et l'Alsace est à cet égard frappante. La Lorraine a une dotation inférieure de moitié de sa dotation théorique, l'Alsace plus de deux fois le montant de cette dotation.

Les régions du grand ouest : Pays-de-la-Loire et Bretagne, le Nord-Pas-de-Calais, les régions Midi-Pyrénées et Provinces-Alpes-Côte-d'Azur, la Réunion et la Guadeloupe sont également sous-dotées.

Un travail de même nature avait été réalisé en 2002. Il s'agissait alors d'analyser la répartition des crédits inscrits au chapitre 43-30 art 30 du budget du ministère de la culture. Aux variables démographiques et au PIB par habitant avait été ajoutée la variable « proportion d'établissements classés en ZEP ou en REP ».

La situation n'a guère évolué depuis dix ans : la Lorraine, les régions du grand ouest, Bretagne et Pays-de-la-Loire, le Nord-Pas-de-Calais, ainsi que la Guadeloupe et la Réunion étaient parmi les régions « sous dotées ».

On trouvera en annexe le détail de cette analyse.

À quels motifs attribuer cette répartition : moins de crédits pour l'éducation artistique et culturelle parce que moins de projets portés par les établissements ? Parce que moins d'équipements culturels ? Parce que moins d'apports des collectivités ? Toujours est-il que l'impact marginal des crédits publics doit être mieux réparti, pour aller dans le sens de cette double correction, géographique et économique, afin de faciliter l'accès à la culture des élèves de tous les territoires.

1.2.1.3 Illustration de la répartition sur deux régions : Île de France et Limousin

L'Île de France concentre une population de 12 millions d'habitants, plus de 3 000 communes, et plus d'une centaine d'établissements publics intercommunaux. Elle accueille 2 230 000 élèves de la maternelle à la terminale. La DRAC reçoit une dotation de 5,367 M€ pour l'éducation artistique et culturelle, soit une moyenne de **0,9 €/élève**, très en deçà de la moyenne de 2,4 €/élève s'agissant des crédits « culture ».

Cette dotation est égale à 40 % de ce qui lui reviendrait si les crédits étaient répartis en fonction du nombre d'élèves, et à 65 % de son « dû » si l'on introduit le PIB/habitant dans les critères (car c'est une région globalement riche). Le choix de l'administration centrale traduit d'une certaine manière la volonté, de rééquilibrer les crédits d'intervention du ministère entre l'Île de France et les autres régions. Il tient compte du fait que la quasi-totalité des opérateurs du ministère de la culture est concentrée en Île de France (théâtre nationaux etc)

Mais si cette région abrite 35 établissements publics nationaux (musées, opéra, théâtres...) qui ajoutent leurs moyens propres (actions, services éducatifs) à cette politique d'offre éducative et culturelle, elle les concentre cependant à Paris et en proche couronne. Pour corriger cette situation

⁷ PIB par habitant de la région rapporté au PIB par habitant métropole + DOM (données INSEE 2010). Pour l'Outre-mer, l'INSEE ne présente que le PIB par habitant sur l'ensemble des 4 DOM. Le même ratio a donc été appliqué pour chacun des DOM (PIB par hab = 0.61 du PIB métropole + DOM).

qui défavorise les établissements scolaires des académies de Versailles et de Créteil, en raison de territoires urbains peu dotés d'équipements culturels ou de zones rurales (77, 91, 94, 95 etc.), la DRAC d'Île de France a développé notamment une relation ancienne avec des intercommunalités (villes nouvelles) et, plus récemment, avec des établissements publics de coopération intercommunale en matière d'éducation artistique et culturelle. Elle s'appuie en particulier sur les contrats locaux d'éducation artistique (CLEA), depuis 2011-12, en recherchant l'échelle de l'intercommunalité, pour optimiser le nombre de jeunes touchés par les dispositifs, amener les collectivités à cofinancer des actions et intervenir en zones rurales ou périurbaines, avec les départements de la grande couronne (notamment Essonne et Seine-et-Marne).

La répartition des crédits éducation artistique et culturelle de la DRAC, comme pour les autres régions observées, n'est cependant pas exactement parallèle à la répartition démographique de la population scolarisée.

Les crédits « éducation artistique et culturelle » sont attribués plus sensiblement vers les départements « riches » que vers les départements « pauvres », ce qui accentue d'une certaine manière les inégalités territoriales. Cette analyse de la situation francilienne recoupe globalement l'analyse faite au niveau national.

Cependant, une analyse de la répartition des crédits par arrondissement permettrait probablement de nuancer la conclusion à laquelle conduit la présentation des données par département. La DRAC Île de France fait observer qu'à Paris comme dans les Hauts-de-Seine c'est en direction des territoires relevant de l'éducation prioritaire que les crédits sont majoritairement orientés.

Dans le cas du **Limousin**, le même exercice a été effectué à propos de la répartition des crédits du 224-2 entre les trois départements de la Corrèze, de la Creuse et de la Haute-Vienne.

La même comparaison a été opérée entre la répartition effective des crédits du 224-2 et une répartition "théorique" calculée sur une base démographique (le nombre d'élèves scolarisés dans le premier et le second degré en 2011) pondérée par un indicateur de la richesse relative de chacun des départements⁸.

La Corrèze sort nettement bénéficiaire de cette répartition, avec une dotation réelle supérieure de 90 % à la répartition théorique calculée à partir de ces éléments, tandis que la Haute-Vienne est largement défavorisée avec 70 % seulement de sa dotation théorique, la Creuse ayant 11 % de plus que sa dotation « théorique ». Ce rééquilibrage est le fruit de la politique de la DRAC en faveur des zones rurales de la région, s'appuyant sur le constat que l'offre culturelle dans l'agglomération de Limoges et le département de la Haute-Vienne est d'une part plus dense que celle des autres départements et d'autre part bien soutenue par les collectivités territoriales. En Corrèze, la DRAC s'est en outre associée dans sa démarche au réseau de la fédération d'éducation populaire du département (Fédération des associations laïques de la Corrèze) et au pôle régional d'éducation à l'image de Brive. Dans le département de la Creuse, où la Scène nationale d'Aubusson est très impliquée, les crédits de la DRAC ont permis de compenser le très faible budget alloué par la direction académique aux écoles du département : 2 000 € au total. Dans le cas du Limousin, les crédits du ministère de la culture et de la communication, s'agissant

⁸ Ratio « revenu médian par habitant dans chaque département / revenu médian par habitant dans la région »

de l'éducation artistique et culturelle, sont venus compenser un déséquilibre territorial et économique.

1.3 Répartition des dispositifs dans les zones d'éducation prioritaire

Les protocoles et circulaires interministérielles ont tous insisté depuis trente ans sur le rôle que l'éducation artistique et culturelle devait jouer dans la réduction des inégalités entre les territoires et les populations. L'orientation des actions en direction des élèves relevant de l'éducation prioritaire fut, dans ce contexte, une constante rappelée par tous les gouvernements. Les données disponibles ne permettent cependant pas d'afficher la pleine réussite de cet objectif.

Ainsi, les données transmises par la DGESCO (en août 2012) sur huit dispositifs dans le premier degré et les collèges (soit 16 dispositifs) permettent trois constats :

1/ dans trois académies seulement, plus de la moitié des dispositifs est orientée vers les élèves relevant de l'éducation prioritaire : Strasbourg (10 sur 16), Aix-Marseille et Paris (9 sur 16) ;

2/ dans dix académies, la totalité (16 sur 16) ou la quasi-totalité (15 sur 16) des dispositifs sont orientés à l'inverse vers les élèves ne relevant pas de l'éducation prioritaire. Ce chiffre s'élève à 25 académies sur 30 si on prend en compte les académies dont cinq dispositifs seulement sont orientés vers l'éducation prioritaire ;

3/ Aucun dispositif n'est orienté *majoritairement* vers les élèves relevant de l'éducation prioritaire. Le constat est plus nuancé pour deux dispositifs :

- les classes à PAC sont présentes en priorité dans les collèges relevant de l'éducation prioritaire dans 12 académies sur 30 et dans les écoles dans 8 académies sur 30 ;
- les ateliers sont généralement créés dans les collèges de l'éducation prioritaire dans 12 académies sur 30. Les dispositifs les moins performants eu égard à cet objectif étant les chorales, les orchestres et les opérations « école, collège et lycéens au cinéma ».

Toutefois, cette analyse, faute de données, ne prend pas en compte les classes à horaires aménagés ni les conventions avec les collectivités territoriales.

2 Évaluation des dispositifs partenariaux

2.1 Les classes à projet artistique et culturel (PAC)

Texte de référence : circulaire n° 2001-104.

Le plan Lang-Tasca de décembre 2000 crée la classe à PAC comme le cadre pédagogique de la généralisation de l'éducation artistique et culturelle. Il s'agit, pour une classe donnée, de proposer un programme de huit à quinze heures annuelles de projets en coopération avec des partenaires culturels, cet horaire constituant un plancher afin de dépasser le stade de la simple sensibilisation des élèves (ex : sortie scolaire), sans toutefois atteindre les exigences des ateliers du primaire et des collèges.

Les responsabilités sont partagées: à l'éducation nationale revient, en partenariat avec les collectivités locales, la responsabilité de financer les classes à PAC, au ministère de la culture, via les DRAC, celle de renforcer l'offre éducative des structures artistiques et culturelles. Il s'agissait de faire face à l'augmentation des demandes émanant des établissements scolaires et d'éviter l'intervention en milieu scolaire d'équipes qui ne présenteraient pas de garanties de professionnalisme et de qualité artistique suffisantes. Les DRAC ont cependant toujours eu la possibilité de financer de façon exceptionnelle les classes à PAC, lorsque ce dispositif apparaît adapté au contexte local (par exemple en milieu rural où il n'est pas toujours possible de s'appuyer sur une institution culturelle).

20 000 classes à PAC sont ouvertes en 2001-2002, l'objectif étant de multiplier ce chiffre par cinq en cinq ans : le nombre de classes dans les écoles, collèges et lycées étant d'environ 400 000, on voulait faire en sorte qu'un jeune, au cours de sa scolarité, bénéficie d'une classe à PAC à chacune des quatre étapes de sa scolarité : école maternelle, élémentaire, collège, lycée.

Les classes à PAC sont présentes dans 25 académies, surtout à Bordeaux, Versailles, Créteil, La Réunion et Montpellier. En revanche, il n'y en a aucune dans les académies de la Guadeloupe, Nantes, Nice et Orléans.

Depuis quelques années, ce dispositif est en diminution, avec 195 873 élèves en 2011-12, soit une baisse de 28 % par rapport aux données de 2010-11, lesquelles enregistraient une chute de moitié par rapport à la précédente évaluation de 2008-2009, après une évolution jusque-là positive.

L'éducation nationale explique cette tendance par la baisse des crédits publics et un redéploiement vers d'autres dispositifs. De fait, le ministère de la culture et de la communication les finance à hauteur de 80 000 € en 2010⁹ contre 518 074 € en 2001 pour 2 200 classes.

Ce dispositif, quoiqu'en fléchissement, semble néanmoins un outil souple, peu cher et adapté aux zones soit peu équipées au plan culturel (zones rurales, ou périurbaines mal dotées en matière d'équipements culturels) soit aux effectifs scolaires importants (académies franciliennes). Il a, par ailleurs, été bien intégré par les services culturels des établissements. Le dispositif est, par exemple, très utilisé par les DRAC en Haute-Normandie et en Guyane ainsi qu'en Aquitaine, Basse-Normandie, Franche-Comté, Lorraine, Martinique et Picardie.

⁹ Montant prenant en compte la Guyane, affectée sur une autre ligne dans ARPEGE.

Il permet de toucher l'ensemble d'une classe de manière **obligatoire**, car il ne repose pas sur le volontariat et englobe toute la classe, et de proposer, avec un emploi du temps annuel relativement léger, un outil associant le « voir » et le « faire » de manière particulièrement efficiente en termes d'objectifs (sensibilisation, initiation à une pratique), d'effectif touché, et de coût. Il concerne tous les volets du champ culturel (arts vivants, arts plastiques, lecture, patrimoine...). Les partenaires, territoriaux comme culturels et académiques, en ont souligné l'intérêt¹⁰.

Le document de la DGESCO¹¹ relève une **certaine sur-représentation de l'éducation prioritaire parmi les classes à PAC** : 20 % des écoliers et 25 % des collégiens participant à une classe à PAC relèvent de l'éducation prioritaire, alors que le pourcentage d'élèves relevant de l'éducation prioritaire s'élève respectivement à 18 % et 20 %. Cette performance est cependant le fait d'un nombre restreint d'académies :

- en ce qui concerne le premier degré, seules les académies de Strasbourg (43 % contre 13 %), Paris (47 % contre 32 %), Versailles (35 % contre 21 %) et Dijon (20 % contre 10%) orientent les classes à PAC vers l'éducation prioritaire ;
- en ce qui concerne les collèges, l'orientation vers l'éducation prioritaire est nette dans les académies de Strasbourg (85 % contre 13 %), Toulouse (31 % contre 8 %), Rennes (17 % contre 7 %), Paris (42 % contre 25 %), Besançon (40 % contre 15 %), Nancy-Metz (36 % contre 13 %), Dijon (25 % contre 18 %), Bordeaux (21 % contre 14 %).

Toutefois, dans les académies ayant une majorité d'enfants en éducation prioritaire, comme la Guyane ou la Réunion, les classes à PAC ne bénéficient pas proportionnellement plus aux enfants en ZEP.

Par ailleurs, les classes à PAC sont bien adaptées aux programmes mis en place par les services éducatifs des structures culturelles dans les académies particulièrement peuplées, comme à Paris : les établissements publics y ont développé des classes à PAC comme l'Opéra de Paris, le Théâtre national de Chaillot, ou la Comédie française. Les DRAC et le ministère de la culture et de la communication soulignent l'adhésion des équipes à cet outil, même s'ils ne le financent que de manière indirecte.

En conclusion, dans certaines académies, ce dispositif, pleinement intégré dans le temps scolaire, se révèle particulièrement adapté. Il est perçu comme un dispositif dynamique, souple et peu onéreux. Il se heurte cependant à un manque de crédits dans les établissements scolaires, tandis que le ministère de la culture et de la communication a, de son côté, baissé le niveau de son soutien, non obligatoire, à ce dispositif.

2.2 Les ateliers artistiques

Texte de référence : note de service n°2001-103 du 11 mai 2001 – BOEN n°24 du 14 juin 2001.

¹⁰ Certaines collectivités territoriales ont mis en place des dispositifs qui s'en inspirent : c'est le cas du département de la Somme avec le *PAC collégien 80*, articulé autour du « voir » et du « faire », qui propose la fréquentation des œuvres articulées autour de trois spectacles, projections ou visites d'exposition dans l'année, encadrés par une douzaine d'heures d'initiation à la pratique. Le coût (transport compris) a été évalué 18,6 € par élève. Ce dispositif constitue le niveau 1 d'une politique visant à la généralisation, concernant tous les collégiens. Le niveau 2 est centré sur la pratique dans le cadre d'ateliers artistiques, auxquels les élèves accèdent sur la base du volontariat. Le coût moyen du niveau 2 (calculé sur la totalité de la population scolaire) est estimé par les services du département à 4 € par élève.

¹¹ Éléments pour la concertation éducation artistique et culturelle 2012 DGESCO B3

L'atelier artistique a souvent été présenté comme la structure la plus emblématique du partenariat éducation - culture. Il comprend entre 50 h et 72 h dont 30 h d'intervention artistique, généralement payées 1 500 € à un artiste ou une équipe artistique. Il est financé à hauteur de 800 € par trois partenaires (ministère de l'éducation nationale, ministère de la culture et de la communication/DRAC et collectivité), le solde couvrant les dépenses de matériel et de transport. Il rassemble entre une quinzaine et une quarantaine d'élèves.

Les données fournies par la DGESCO indiquent que les ateliers n'ont bénéficié qu'à environ **1 % d'élèves en 2011** (134 634 sur un total de 12 126 278). Toutefois, ce chiffre est en hausse de 22 % sur l'année précédente (94 237 élèves en 2010), stoppant ainsi le mouvement de baisse enregistrée les années antérieures¹². Certains ateliers s'étaient un peu « ossifiés », de l'avis général, mais on constate un regain d'intérêt, y compris de la part de nouveaux artistes, intervenant aussi dans le cadre de l'accompagnement éducatif (de 16 h à 18 h).

L'atelier, organisé dans le cadre de la classe dans le premier degré, ouvert aux élèves volontaires dans le second degré se caractérise notamment par un taux d'encadrement important : un intervenant pour 29 élèves en 2010 ; un intervenant pour 38 élèves en 2011-12¹³. La pratique en atelier figure, en outre, au programme des enseignements d'exploration en seconde et des options artistiques en première et terminale.

Les élèves de l'école élémentaire sont désormais aujourd'hui les premiers bénéficiaires des ateliers artistiques (37% des élèves participants), au sein des horaires habituels.

Les **données** transmises par les deux ministères **présentent cependant des écarts**, *a priori* pour des raisons de terminologie.

- Selon le classement opéré par le ministère de la culture et de la communication à partir des listings Arpège, les DRAC auraient financé en **2010**, environ 1 250 ateliers pour un total de 1 812 580 €, soit une moyenne de **1 450 € par atelier pour le ministère de la culture et de la communication**¹⁴. Seules les DRAC Auvergne, Champagne-Ardenne, Basse-Normandie et Nord-Pas-de-Calais n'auraient soutenu aucun atelier en 2010.
- En revanche, le nombre d'ateliers recensés en 2010 par la DGESCO est d'environ 2 480¹⁵. La moitié environ aurait donc bénéficié d'un soutien des DRAC.

Plusieurs hypothèses peuvent être évoquées pour expliquer cet écart. La DGESCO estime probable que des académies aient considéré comme ateliers artistiques des dispositifs proches, dans leur cahier des charges, des objectifs de 2001, mais qui ne correspondent plus strictement au co-pilotage ni au cofinancement rectorat/DRAC.

Les DRAC ont financé l'intervention des partenaires dans le cadre d'opérations plus larges, en partenariat avec les collectivités territoriales ou dans le cadre de jumelages ou via les subventions allouées aux structures culturelles pour le financement de leur projet artistique et culturel.

De fortes disparités existent entre académies : la Guyane avec 5 515 élèves bénéficiaires, soit 7,3 % de la population scolaire totale et l'académie d'Orléans avec 19 279 élèves, soit 4,2 % des

¹² Moyenne nationale en 2010-11 : 0,76 %.

¹³ Contre un pour 59 pour les classes à PAC, un pour 80 dans les dispositifs d'éducation à l'image et un pour 228 s'agissant des dispositifs académiques.

¹⁴ En 2001, le nombre d'ateliers artistiques en primaire, collèges et lycées avait été évalué à 3 855 pour 4,7 M€, soit 1 219 €/atelier.

¹⁵ 94 237 élèves/38(nombre moyen d'élèves par atelier).

élèves sont les premières utilisatrices de ce dispositif. Elles sont suivies par les académies de Rennes et Aix-Marseille (2,5 %) et de Montpellier à 2,3 %. On note que l'académie de Clermont indique 2,9 % d'élèves concernés par les ateliers de pratique artistique, région où la DRAC n'a déclaré aucun atelier ; d'autres partenaires que le ministère de la culture et de la communication sont donc intervenus.

Parmi les régions ayant délaissé cet outil, on relève Champagne-Ardenne, avec 85 ateliers dans l'académie de Reims (tandis que la DRAC déclare ne financer aucun atelier dans cette région), et surtout les académies de Grenoble et de Guadeloupe, pour lesquelles aucun élève n'est déclaré bénéficiaire d'ateliers. Cependant, en Guadeloupe la direction des affaires culturelles avait déclaré une douzaine d'ateliers financés pour un total de 11 720 €.

En revanche, la crainte parfois exprimée lors du lancement de l'« accompagnement éducatif » que la montée en puissance de ce dispositif se fasse au détriment des ateliers, ne s'est pas révélée fondée. Les directions régionales interrogées par la mission témoignent soit d'une stabilisation du nombre d'ateliers, soit de l'effet de levier que l'accompagnement éducatif aurait pu avoir, conduisant à une augmentation du nombre d'ateliers co-animés par des enseignants et des artistes professionnels pendant le temps de l'accompagnement éducatif (16h-18h), parfois dans des conditions éloignées du cahier des charges des ateliers. Les taux moyens d'encadrement, faibles et en diminution, témoigneraient de la diversité des formes que prennent aujourd'hui les ateliers.

• **Éducation prioritaire**

Seule une minorité d'académies oriente les ateliers en direction des élèves relevant de l'éducation prioritaire. 11 % des ateliers dans le premier degré relèvent de l'éducation prioritaire alors que 18 % des élèves relèvent de l'éducation prioritaire. Une exception en danse : dans deux académies seulement, le pourcentage d'élèves issus de l'éducation prioritaire et bénéficiaires d'un atelier est supérieur au pourcentage d'élèves relevant de l'éducation prioritaire : Aix-Marseille 100 % pour 24 % ; Poitiers 43 % pour 7 %.

En conclusion, la principale limite du dispositif atelier est, *in fine*, de ne s'adresser qu'à des élèves volontaires au collège et de présenter un coût par élève proportionnellement élevé. Il n'apparaît pas comme l'outil le plus à même d'impulser des dynamiques d'établissement, ni celui de la généralisation de l'éducation artistique et culturelle mais il peut en revanche, en fonction des ressources d'un territoire, s'avérer un outil adapté dans une logique de rencontre de l'offre et de la demande.

2.3 Les classes culturelles

Textes de référence : circulaires n°88-063 du 10 mars 1988 et n°90-312 du 28 novembre 1990.

Les classes culturelles (classes du patrimoine, classes arc en ciel), autre dispositif dit « d'excellence » et ne pouvant concerner que de petits nombres d'élèves, avaient été conçues sur le modèle des classes transplantées. Les classes du patrimoine sont accueillies dans des sites patrimoniaux (monuments historiques, sites archéologiques, musées), les classes arc-en-ciel dans des lieux de création. Comme l'ensemble des classes transplantées (classes de neige, vertes etc.) le nombre des classes culturelles a fortement diminué au fil des ans, faute de crédits.

Aucune donnée sur les classes culturelles ne figure dans le document transmis par la DGESCO.

La liste des actions financées en 2010 sur l'action 224-2 mentionne l'accueil de plusieurs dizaines de classes du patrimoine, en Picardie, Aquitaine, Bretagne, Haute-Normandie, Auvergne, Pays-de-la-Loire et Languedoc-Roussillon pour un total de 126 151 €. En 2011, on observe huit classes du patrimoine en Picardie, deux classes du patrimoine en Haute-Normandie et des classes culturelles (théâtre) à Pézenas. Le coût de ce dispositif, s'il est élevé (12 600 € en moyenne pour le ministère de la culture et de la communication), doit cependant être mis en regard de son fort impact sur l'élève, parfois déterminant. L'élève, sorti de son contexte familial et scolaire, est plongé durant sept à dix jours dans un tout autre univers où il découvre avec sa classe un domaine : théâtre, monument, opéra, etc.

Les classes culturelles concernent parfois un département comme l'Aisne où presque aucun autre dispositif n'est offert aux élèves. Le conseil général a choisi de focaliser ses actions sur le patrimoine puisqu'on y retrouve des ateliers de pratique artistique architecture/jardin (partenariat lycée Saint-Quentin/conseil d'architecture, d'urbanisme et de l'environnement, aidé à hauteur de 400 € de la DRAC, par exemple).

Le dispositif semble être en voie d'extinction. Par exemple, le site LE PREAU hébergé par le CRDP de Lille et réalisé avec la DRAC et le rectorat, le présente comme un *dispositif actuellement non activé*.

Faute de données suffisantes, les rapporteurs attribuent la disparition progressive de cet outil pour une large part à la baisse des moyens.

En conclusion, les classes culturelles ne peuvent être présentées comme un outil de la généralisation de l'éducation artistique et culturelle, compte tenu de leur coût, mais elles restent un dispositif d'exception qui peut s'avérer décisif dans la vie d'un élève et de celle de sa classe en matière d'éducation artistique et culturelle.

2.4 Les classes à horaires aménagés

Textes de référence : arrêtés relatifs aux programmes d'enseignement des classes à horaires aménagés, publiés le 22 juin 2006 en musique, le 17 septembre 2010 en danse, le 15 juin 2012 en théâtre ; circulaire n°2008-059 sur le développement de l'éducation artistique.

Les classes à horaires aménagés constituent le plus ancien des dispositifs d'éducation artistique en milieu scolaire conçu sur la base d'un partenariat entre l'éducation nationale et les structures culturelles. À l'origine (1974) conçues comme des lieux d'excellence pour des enfants dotés de talents en musique, étendues ensuite à la danse, les classes à horaires aménagés ont été présentées comme un outil pertinent de démocratisation. Selon la circulaire n°2008-059 :

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

La circulaire prévoyait une multiplication par quatre du nombre de classes à horaires aménagés en cinq ans et leur extension au théâtre et aux arts plastiques. Aucun texte n'encadre les classes à horaires aménagés en arts plastiques à ce jour.

• Éléments de bilan

La DGESCO a recensé en 2011-12 un total de 24 684 élèves suivant un cursus en classe à horaires aménagés (8 442 premier degré, soit 0,13 % des élèves, 16 242 second degré, soit 0,3 % des élèves), sur 26 académies et sur 467 établissements scolaires (musique 355, danse 61, théâtre 40, arts plastiques 11). L'enquête menée en 2008-09 en comptait seulement plus de 19000. L'effectif concerné par les classes à horaires aménagés est donc **en progression de 30 %** sur la période.

– Domaines	– Nombre d'écoles et de collèges	
		– %
– Musique	– 355	– 76%
– Danse	– 61	– 13%
– Théâtre	– 40	– 9%
– Arts plastiques	– 11	– 2%
– TOTAL	– 467	– 100%

La musique domine avec 355 classes à horaires aménagés et 86 % des élèves, suivie par la danse avec 61 classes (et 7 % des élèves), tandis que le théâtre compte 40 classes et 5 % des élèves et enfin les arts plastiques 11 (soit 2 % des classes et des élèves).

	2d		TOTAL 1er	% Musique	% tous domaines
	1er degré	degré	et 2d degré		
Musique instrument	3 094	8 941	12 035	57%	
Musique voix	2 438	1 833	4 271	20%	
Musique mixte	1 984	2 960	4 944	23%	
TOTAL Musique	7 516	13 734	21 250	100%	86%
Danse	630	1 182	1 812		7%
Théâtre	233	914	1 147		5%
Arts plastiques	63	412	475		2%
TOTAL	8 442	16 242	24 684		100%

source DGESCO

Des témoignages indiquent que des classes à horaires aménagés musique « voix », plus spécialement, ont eu une action extrêmement positive dans des quartiers difficiles, avec un effet de levier entre établissements et structures culturelles, acteurs de terrain, associations, etc.

Le bilan établi en 2008 par la direction générale de la création artistique (DGCA) du ministère de la culture et de la communication distingue les classes à horaires aménagés des cursus « aménagements d'horaires ». Seules les premières sont régies par des textes réglementaires. Les données portent sur l'année 2008-09 et sont antérieures à celles de la DGESCO. L'étude comptabilisait 284 cursus de classes à horaires aménagés dont 82 %, soit 233, en musique (dont 99 dans le premier degré et 124 en collège), 57 en danse (dont 12 dans le premier degré et 45 au collège), 3 en théâtre (+ 14 en 2009-10 et 6 projets pour 2010-11).

Le bilan comptabilisait aussi 104 cursus dits « aménagements d'horaires » dont 92 en musique (54 dans le premier degré et 38 en collège) et 3 en danse (un dans le premier degré, deux en collège). L'objectif d'une extension aux arts plastiques n'est toujours pas pris en compte : une note de la DGCA d'août 2012 relève que « normalement, il n'existe pas de cursus à horaires aménagés en arts plastiques ; sporadiquement, des établissements scolaires déclarent une classe à horaires aménagés ou un aménagement d'horaire hors cadre ». La classe à horaires aménagés « arts plastiques » du collège Jules Ferry de Tours ouverte en 2009-10 et visitée par la mission apparaît donc ici comme une exception.

La répartition géographique précise des classes à horaires aménagés et les taux d'élèves bénéficiaires de ces classes et relevant de l'éducation prioritaire ne sont pas disponibles. Les DRAC qui émettent un avis sur les propositions d'ouverture de classes à horaires aménagés ne disposent pas de ces informations.

Les conditions dans lesquelles ces classes sont ouvertes ne respectent *a priori* pas toujours les termes de la circulaire d'avril 2008, qui les présente comme un outil de la généralisation de l'éducation artistique et culturelle « en particulier dans les établissements de l'éducation prioritaire », et pose « la motivation » comme critère de sélection des élèves.

La localisation des conservatoires en centre-ville peut être un facteur discriminant pour un projet de classe à horaires aménagés située en zone périurbaine ou rurale. Il en est de même du poids du milieu familial qui influence la motivation des candidats, quel que soit le champ disciplinaire.

On peut craindre qu'y compris dans les écoles et collèges relevant de l'éducation prioritaire, la classe à horaires aménagés ne soit parfois devenue un outil de sélection des élèves assez éloigné de l'ambition républicaine et démocratique qui guide les politiques publiques en matière d'éducation. La mission a notamment reçu un témoignage de la DRAC Île-de-France qui, pour ne porter que sur un seul exemple, celui des conditions de l'ouverture d'une classe à horaires aménagés « théâtre » dans un collège du 20^e arrondissement de Paris, justifierait à lui seul la conduite d'une étude d'évaluation qualitative sur ce dispositif. En revanche, les classes à horaires aménagés « musique » organisées autour du conservatoire d'Aubervilliers avec les écoles et collèges de la commune sont un réel succès dans une zone aucunement favorisée au plan social.

● Éléments de coût

Les enseignants sont pris en charge par l'éducation nationale pour les classes à horaires aménagés, qui se déroulent dans le programme. Aucun financement spécifique n'était attendu des DRAC, invitées à « étudier avec attention les possibilités de soutenir les objectifs de création des CHA ». Elles subventionnent de fait les structures culturelles associées (opéras, théâtres nationaux, centres dramatiques, chorégraphiques, centres d'art ou FRAC), qui apportent un

soutien gratuit aux écoles, collèges et lycées, dans le cadre des classes à horaires aménagés¹⁶. Les collectivités locales se retrouvent donc le premier partenaire direct de ces classes, puisqu'elles financent majoritairement les conservatoires, acteurs clés des classes à horaires aménagés « musique ».

Malgré le nombre très faible de classes à horaires aménagés en arts plastiques, il est néanmoins intéressant de prendre pour analyse celle du collège Jules Ferry à Tours. Elle coûte annuellement 650 € au collège, la collectivité assure le transport au Centre de création contemporaine ainsi que d'autres sorties. Le coût budgétaire direct est « supportable » pour l'établissement, mais interdit tout développement vers d'autres niveaux ou disciplines. Le Centre de création contemporaine de Tours, qui accueille gratuitement ce dispositif, affirme qu'il pourrait accueillir d'autres classes. Une animatrice y est en effet dédiée à l'action éducative. Le faible nombre de collégiens bénéficiant de ce dispositif (15 élèves/niveau), en place depuis trois ans, incite à envisager son extension à d'autres classes et collèges, afin que davantage d'élèves soient touchés, mais se heurte au problème des moyens. Les éléments budgétaires recueillis auprès d'une autre académie (Nice) vont dans le même sens : un projet de classe à horaires aménagés « arts plastiques » avec la Villa Arson (école nationale supérieure d'art du ministère de la culture et de la communication) a été abandonné en raison du coût proche de 50 000 €/an avec les heures de professeurs.

Il serait nécessaire, pour évaluer le dispositif plus finement, de connaître le coût complet qui prend en compte les moyens attribués par le ministère de l'éducation nationale, les collectivités et les structures, afin d'établir à la fin un **ratio coût/élève, ou subventions/élève**. Celui-ci pourrait s'avérer relativement élevé, puisque ces classes ne concernent qu'un nombre restreint d'élèves. Une collectivité, Amiens-Métropole, a, de son côté, estimé le coût global de ce dispositif sur un cursus (CE2-3^e) à 300 000 €.

En conclusion, les classes à horaires aménagés ne semblent pas constituer un outil pertinent pour aller vers la généralisation de l'éducation artistique et culturelle, en raison de leur coût et des effets induits par la localisation des outils culturels, en particulier les conservatoires de centre-ville pour la musique, qui défavorisent les élèves éloignés. Elles restent cependant un dispositif précieux quand elles conjuguent bien les termes de la circulaire (équilibre territorial, éducation prioritaire et zones rurales, etc) et qu'elles s'inscrivent dans un projet global de l'établissement scolaire, avec l'appui de la commune.

2.5 Les jumelages

Texte de référence : circulaire n°92-129 du 30 mars 1992, Éducation nationale ; Culture, Communication et Grands Travaux, publiée au BOEN n°15 du 9 avril 1992.

La notion de jumelage apparaît en février 1989 dans le protocole d'accord entre le ministère de la culture et de la communication et le ministère de la jeunesse et des sports. Le jumelage est alors pensé comme l'outil de la généralisation permettant d'inscrire l'éducation artistique dans des territoires plus vastes que les établissements scolaires, en prenant en compte non seulement le temps scolaire mais aussi le « hors temps scolaire », y compris les périodes de congés. L'enjeu est en effet de s'adresser à l'enfant et au jeune, et non seulement à l'élève, et de proposer une offre qui prenne en compte son temps libre.

¹⁶ Exemple du CCC de Tours et du collège Jules Ferry, pour 45 élèves par an sur trois classes.

La plupart des jumelages se limitent cependant à associer institutions culturelles et établissements scolaires (une institution culturelle et un ou plusieurs établissements scolaires sur un bassin de vie). La circulaire du 30 mars 1992 fixe leur cadre et la circulaire relative au plan de relance du 3 janvier 2005 réaffirme cette orientation, désormais assortie de l'obligation faite aux structures artistiques et culturelles subventionnées de présenter un *projet d'action éducative* à l'appui de leur demande de subvention.

Les jumelages sont **en diminution de 19 %** sur un an, puisqu'ils concernent, selon la DGESCO, un total de 1 556 établissements scolaires en 2011-12, contre 1 929 en 2010-11. Ils ne concernent en outre que onze académies sur trente, soit à peine plus d'un tiers.

L'éducation nationale comptabilise 446 structures culturelles pour ces jumelages, soit 3,5 établissements scolaires en moyenne par structure. Les chiffres de la culture sont en revanche quatre fois plus faibles, avec plus d'une centaine¹⁷ de jumelages financés en 2010 pour un total de 728 000 €, soit en moyenne 7 280 €/jumelage, ce qui en fait un des dispositifs les plus coûteux pour le ministère de la culture et de la communication.

Même en considérant que les institutions culturelles engagées dans des jumelages n'ont pas vocation à recevoir systématiquement un financement complémentaire des DRAC, l'écart entre les données transmises par le Secrétariat général du ministère de la culture et de la communication et la DGESCO doit être interrogé. Les informations du ministère de l'éducation nationale sur les jumelages ne sont nourries que par une fraction des académies, 17 d'entre elles n'ayant pas répondu à la question ; L'écart est donc encore probablement plus important. Il est possible de l'interpréter de différentes façons :

- moins d'un jumelage sur quatre déclarés par le ministère de l'éducation nationale bénéficierait d'un soutien spécifique sur les crédits « culture », les autres étant financés par les établissements scolaires sur leur budget de fonctionnement et par les structures culturelles, subventionnées par les DRAC et les collectivités locales ;
- les informations transmises par le ministère de la culture et de la communication, alimentées par extraction des opérations associées à la notion de jumelage et financées sur l'action 224-2, ne prendraient pas en compte la totalité des opérations ;
- la notion de jumelage échapperait à une définition partagée par les DRAC et entre celles-ci et les services du ministère de l'éducation nationale.

Il semble qu'un nombre croissant de structures artistiques et culturelles liées par convention avec des établissements scolaires ne les désignent pas du terme de jumelage, qui tendrait, sur le terrain, à disparaître du vocabulaire. Les témoignages recueillis auprès des DRAC montrent qu'elles regrettent leur manque de connaissance du contenu de ces conventions. Permettent-elles d'articuler des projets d'établissement ou se limitent-elles à établir la liste des actions individuelles émanant d'enseignants « militants » de l'éducation artistique et culturelle ?

Certaines DRAC ont affirmé que ce dispositif n'était plus jugé pertinent, le jumelage induisant une sorte de cadre général trop contraignant ou rigide, à l'heure où d'autres dispositifs liés à des projets se font jour et permettent de choisir des actions et des partenaires culturels différents, en fonction des projets des établissements scolaires.

¹⁷ En 2001, 154 institutions culturelles étaient soutenues par la DRAC pour un jumelage avec des établissements scolaires.

• Éducation prioritaire

On relève que le jumelage intéresse une proportion plus importante **d'écoles relevant de l'éducation prioritaire** (17 % en moyenne, contre 14 % dans la moyenne nationale), en particulier dans certaines académies, comme Aix-Marseille où 75% des écoles ayant conclu un jumelage relèvent de l'éducation prioritaire. Ce taux atteint 100 % pour les collèges dans les académies de Dijon et de Rennes, bien que les jumelages de l'éducation prioritaire concernent 16% des collèges alors que 21% des collégiens relèvent de l'éducation prioritaire

• Les jumelages et les projets d'établissement

Les jumelages ne sont possibles qu'entre établissements scolaires, ou structures d'accueil des enfants en dehors du temps scolaire disposant d'un projet culturel d'établissement, et institutions culturelles ayant élaboré un projet éducatif et d'action culturelle.

Seul un examen plus approfondi auprès des 449 structures culturelles jumelées avec des établissements scolaires permettrait d'évaluer le contenu des actions retenues dans le cadre de ces jumelages, le nombre d'élèves bénéficiaires, le nombre d'heures/élèves, indicateur de l'activité des structures culturelles dans le champ scolaire et périscolaire, et de coût.

La répartition sur le territoire national (métropolitain et ultramarin) des jumelages devra également être analysée : le jumelage est-il un outil adapté au renforcement de l'offre dans les territoires socialement prioritaires ? Peut-il servir de point d'appui, en jouant le rôle de tête de réseau, pour la diffusion d'une offre d'éducation artistique et culturelle en direction du milieu rural et des zones périurbaines, vers des équipements scolaires ou polyvalents (équipements culturels de proximité, comme le sont souvent les établissements d'enseignement agricole) ?

Le jumelage est-il, en somme, un outil adapté à la généralisation de l'éducation artistique et culturelle ? Si une réponse positive est apportée dans certains cas aux questions posées ci-dessus, seule une évaluation plus approfondie permettrait de conclure sur ses effets, selon le contexte territorial. Dans la pratique, il reste un outil pertinent pour certaines académies, notamment dans les territoires de l'éducation prioritaire et en milieu rural.

2.6 Les résidences d'artistes en lien avec le milieu scolaire

Texte : circulaire « culture » du 23 mars 2001, recommandant aux DRAC de soutenir les actions éducatives innovantes reliées à la création contemporaine, notamment résidences ou associations d'artistes, résidences d'écrivains. Circulaire de 2008 et Charte de 2010.

L'association « Savoir au présent » créée en 1981 avec le soutien des deux ministères a introduit les résidences d'artistes à l'école en 1985 et accompagné jusqu'au début des années 2000 le programme « Entrez les artistes », dont 150 plasticiens ont pu bénéficier. L'objectif était de leur fournir un espace de travail au sein d'un établissement scolaire pendant plusieurs mois (voire l'année scolaire) ainsi qu'une bourse leur permettant de mener à bien un projet artistique, avec les élèves et leurs enseignants. Les résidences ont été ensuite étendues aux autres disciplines artistiques (résidences d'écrivains, d'auteurs dramatiques, de musiciens, etc.). Cet outil est apparu comme particulièrement adapté pour fédérer les initiatives des enseignants.

La circulaire interministérielle du 3 janvier 2005 relative au plan de relance en faveur de l'éducation artistique et culturelle réaffirme le soutien à leur apporter, notamment lors de l'élaboration des contrats d'objectifs des structures subventionnées, s'agissant des actions en milieu scolaire portant

sur des projets de création. Conçue dans cet esprit, la politique en matière d'éducation artistique et culturelle participe aussi au plan pour l'emploi en faveur du spectacle vivant. Le principe en sera rappelé dans la circulaire interministérielle du 29 avril 2008¹⁸. La charte nationale « La Dimension éducative et pédagogique des résidences d'artistes » signée par les représentants des ministères de l'éducation nationale, de l'agriculture et de la culture et de la communication le 5 mars 2010, complète le corpus des textes encadrant les résidences en lien avec le milieu scolaire.

Dans tous les projets de résidence, l'objectif d'une rencontre avec le public est au croisement des projets des artistes et des institutions. On observe deux types de résidences :

- les résidences de « contrepartie », où les artistes assurent des prestations en contrepartie de moyens destinés à un projet de création ou de diffusion sur un territoire donné ;
- les résidences d'« implication », où les projets artistiques se nourrissent des liens avec les populations de leur environnement, voire les impliquent dans le processus de création (association d'enfants par exemple à des projets chorégraphiques, théâtraux, etc.).

• Éléments de bilan

Des écarts importants existent entre les données transmises par le secrétariat général du ministère de la culture et de la communication et la DGESCO.

Les données transmises par le secrétariat général du ministère de la culture et de la communication concernent l'année 2010 et font état d'un budget de plus d'un millions d'euros consacré au financement de 120 résidences environ, subventionnées entre 266 € (désignées sous le terme de « mini-résidence ») et plus de 30 000 € sur l'année. Ces données sont forcément lacunaires. Ainsi la DRAC Nord-Pas-de-Calais a-t-elle consacré 277 500 € au financement d'une vingtaine de résidences, soit 13 875 € par résidence, non répertoriées par le secrétariat général.

Les DRAC de La Réunion (avec 18 opérations), Midi-Pyrénées (avec 15 opérations), Haute-Normandie (13), Bretagne (10), Franche-Comté (9) et Martinique (6) sont les plus impliquées dans le soutien aux résidences. En revanche, aucune résidence n'est mentionnée en Champagne-Ardenne, Île-de-France, Lorraine, Picardie et Poitou-Charentes.

Considérant que la notion de « projet fédérateur » était imprécise et pouvait donner lieu, sous ce libellé, au financement de projets éloignés de l'éducation artistique et culturelle, la DRAC Île-de-France, en partenariat avec les trois rectorats de Paris, Créteil et Versailles, réoriente désormais ses crédits, à hauteur de 520 000 € vers le soutien aux résidences. Cela a permis en 2012 de financer 10 résidences dans l'académie de Paris, 36 dans l'académie de Créteil, 42 dans l'académie de Versailles, soit un total de 88 en Île de France, et un soutien moyen de 5 909 € par résidence (bien inférieur à celui observé en Nord Pas-de-Calais par exemple).

Selon les données transmises par la DGESCO, en 2011-12, 559 établissements d'enseignement scolaire, dont 49 % d'écoles et 34 % de collèges, ont accueilli une résidence. En baisse par rapport à 2010-11 où on comptait, selon la même source, 692 établissements dont 61,2 % de collèges. Toutefois, en termes d'effectifs, **61 151 élèves** ont participé à ce dispositif (contre 58 877 en 2010-11), soit une **hausse de 3,8 % sur une année**. Une résidence touche en moyenne 110

¹⁸ « Les résidences d'artistes seront développées pour permettre aux élèves de suivre au plus près la création dans différents champs, des phases de recherche jusqu'à la réalisation. Vous étudierez la possibilité que les artistes accueillis en résidence et bénéficiant d'une subvention d'État dans votre région consacrent au moins un tiers de leur temps à des interventions et ateliers en milieu scolaire. »

élèves en 2011-12 : elle est donc relativement plus « efficiente » que l'année précédente où elle touchait en moyenne 85 élèves par résidence. Si l'on rapporte cet effectif moyen au coût moyen pour le ministère de la culture et de la communication, (à partir de la moyenne des deux régions observées, soit 12 696 €/résidence), on obtient un coût de 115,4 €/élève.

• Répartition

Le dispositif est très inégalement réparti, que ce soit par niveau ou sur le territoire, les académies de Lille et de Dijon étant les plus investies dans l'accueil d'artistes en résidence. On relève le très faible nombre de lycées professionnels concernés par ce dispositif.

• Inscription dans les zones d'éducation prioritaire

19 % des **écoles** accueillant une résidence d'artistes relèvent de l'éducation prioritaire alors que 14 % des écoles relèvent de l'éducation prioritaire.

À titre d'exemple, dans les académies d'Aix-Marseille, Paris, et Strasbourg, la totalité des résidences sont accueillies dans les écoles relevant de l'éducation prioritaire (les pourcentage d'écoles relevant de l'éducation prioritaire pour chacune de ces académies sont respectivement 22%, 32% et 8%) Lille, dont le nombre d'école relevant du même dispositif à raison de 23% (écoles et collèges) y accueille 63% des résidences,

À l'inverse, dans 19 académies sur 30, aucune résidence n'a été accueillie en école relevant de l'éducation prioritaire : c'est le cas en Guyane (alors que 70 % des écoles relèvent de l'éducation prioritaire), Amiens, Besançon, Bordeaux, Caen, Clermont-Ferrand, Corse, Grenoble, Guadeloupe, Martinique, Montpellier, Nancy-Metz, Nantes, Nice, Orléans-Tours, Poitiers, Reims, Rouen et Versailles.

La priorité en faveur de l'éducation prioritaire est plus affirmée concernant les **collèges**, puisque 26 % des collèges accueillant des résidences relèvent de l'éducation prioritaire alors que 21 % de l'ensemble des collèges en relèvent, même si dans 18 académies, aucune résidence n'a été accueillie dans un collège relevant de l'éducation prioritaire.

Le cas des « résidences-mission » développé en Nord-Pas-de-Calais doit être relevé, comme outil permettant de toucher davantage de public (enfants scolarisés et adultes apparemment). Elles participent activement aux programmes des contrats locaux d'éducation artistique. Cependant, on ne peut manquer de s'interroger sur la portée de ces résidences en termes qualitatifs, tant le nombre de personnes touché par un seul artiste est élevé. La précision de la terminologie est donc essentielle, même si **cet outil des résidences-missions doit être relevé comme particulièrement adapté à une certaine forme de généralisation.**

À cet effet, le programme de soutien aux résidences engagé en Île-de-France par la DRAC et les trois académies semble particulièrement adapté aux enjeux de la généralisation : la présence d'un artiste ou d'une équipe artistique dans un établissement scolaire ou à proximité est génératrice de rencontres avec les œuvres et les artistes.

La mission souligne cependant les limites de l'approche consistant à distinguer les résidences de création financées par le ministère de la culture sur le programme « création » et dont le suivi est assuré par les conseillers sectoriels et les résidences d'action culturelle d'où tout projet de création serait exclu et dont le suivi est assuré par les conseillers chargés de l'action culturelle ou de

l'éducation artistique. Si tous les projets de résidence en lien avec le milieu scolaire ou au sein de l'établissement n'ont pas vocation à être appuyés sur un projet de création, une attention particulière doit être accordée aux résidences de création en lien avec le milieu scolaire qui peuvent permettre aux élèves de se familiariser avec les démarches de la création. De même, les résidences de création devraient comporter un volet de rencontre avec les élèves scolarisés à proximité du lieu de la résidence.

• **Un dispositif spécifique d'éducation à l'image : les résidences « écritures de lumière »**

Texte de référence : circulaire de la ministre de la culture et de la communication, M^{me} Christine Albanel du 25 juin 2008

Ce dispositif a été élaboré pour répondre à un double constat :

- la faible place laissée à l'éducation à la photographie dans les dispositifs d'éducation à l'image depuis la disparition du programme « Photofolies » dans les classes lancé par Jack Lang dans les années 80, en partenariat avec les industriels de la photographie (pellicules, sténopés, appareils jetables) avant que le retrait des industriels à la fin des années 90 mette un terme à ce programme ;
- la faible place laissée à l'image photographique autrement que dans sa dimension documentaire, dans les curriculums scolaires.

Le programme « Écritures de lumière » a été mis en place à la rentrée scolaire 2008-09, notamment autour de résidences de photographes en milieu scolaire autour d'un projet artistique personnel et de l'accompagnement de projets éducatifs, conduits en temps scolaire ou en dehors de ce dernier.

Financé par le ministère de la culture et de la communication et les établissements et structures culturelles locales supports de l'accueil des photographes en résidence, ce programme a été mené parallèlement à l'opération « Des Clics et des classes » mise en place par le SCEREN / CNDP autour du « portrait de classe » en 2001-02 et qui se poursuit.

Financé en 2008, 2009, 2010 et 2011, sur les crédits centraux du ministère (programme 224 action 2) sur appel à projets à raison de 5 000 € par résidence, le programme est désormais financé sur les crédits déconcentrés gérés par les DRAC mais sans que leur aient été déléguées les sommes correspondantes.

Le programme « Écritures de lumière » a connu un réel succès : ainsi 48 résidences « Écritures de lumière » ont-elles été financées en 2008, 71 en 2009 et 80 en 2010. Le nombre de résidences est ensuite, pour des raisons budgétaires, retombé à 60 en 2011¹⁹. Toutes les régions ont été concernées, à l'exception de la Guyane et de la Lorraine : 36 résidences en Île-de-France, 21 en Rhône-Alpes et Nord-Pas-de-Calais, 18 en Auvergne, 16 en Aquitaine, 15 en Poitou-Charentes et 14 en Languedoc-Roussillon. On ne sait cependant pas combien d'élèves ont été touchés, ni combien d'établissements scolaires ont été concernés, ni surtout si des collectivités ont été associées.

¹⁹ Selon les données transmises par la chargée de mission au département de l'action territoriale du secrétariat général du ministère de la culture et de la communication.

• Conclusion

Le manque de données précises interdit une conclusion tranchée sur le dispositif des résidences, qui s'avère adapté notamment aux territoires dépourvus d'institutions culturelles. Le succès rencontré par le dernier dispositif de résidences, Écritures de lumière, centré sur l'image et évalué au ministère de la culture et de la communication, en prouve l'intérêt.

La résidence d'artiste en milieu scolaire peut constituer un outil privilégié des politiques d'éducation artistique et culturelle tendant à la généralisation de cette dernière, en raison de sa souplesse, de la richesse du lien que peut créer l'artiste, avec les élèves et les enseignants. Cet outil pourrait figurer parmi les premiers dans le futur plan pour l'éducation artistique et culturelle. Il assure, en outre, un lien direct avec l'emploi artistique, en particulier dans le spectacle vivant, comme en arts plastiques.

Enfin, ces dispositifs des résidences et des jumelages gagneraient à s'inscrire au niveau local dans un plan territorial de développement de l'éducation artistique conclu avec tous les acteurs de l'éducation artistique et culturelle, établissements, structures culturelles et collectivités.

2.7 Les pratiques orchestrales et chorales à l'école

Textes de références

Orchestres à l'école : circulaire du 11 janvier 2012 portant sur le développement des pratiques orchestrales à l'école et au collège.

Chorales : circulaire du 21 septembre 2011 portant sur le développement du chant choral à l'école, au collège et au lycée.

La circulaire de l'éducation nationale du 9 mai 2012, " Poursuivre le développement des pratiques musicales collectives" insiste sur les enjeux des orchestres et des chorales, complémentaires de l'enseignement et annonce la création du chœur de l'éducation nationale placé sous la direction du CREA d'Aulnay-sous-Bois.

La lettre de mission ne mentionne que les pratiques orchestrales. La mission propose cependant d'élargir l'analyse aux pratiques vocales et chorales, antérieures aux pratiques orchestrales. Le tableau ci-dessous, issu des données de la DGESCO (2012) en donne la répartition entre écoles et collèges.

Organisent un orchestre	Nombre d'établissements	Nombre d'élèves
Écoles	272 soit 0,6% du nombre d'établissements	248 146 soit 4,3% du nombre d'élèves
Collèges	413 soit 7,9%	31 207 soit 1,2%
Organisent une chorale		
Écoles	15 449 soit 32 %	1 107 699 soit 19 %
Collèges	3 430 soit 65 %	89 614 soit 3,5%

2.7.1 Orchestres à l'école : + 43 %

L'opération « Orchestre à l'école » a pour objectif de permettre à des élèves de collège (notamment en ZEP) d'apprendre un instrument de musique pendant trois ans. Elle concerne aussi les écoles élémentaires et a été étendue aux lycées.

Ce dispositif touche peu d'établissements et s'est construit parfois adossé à des classes à horaires aménagés « musique » (CHAM). Il s'appuie la plupart du temps sur les conservatoires, qui en financent le coût, mais aussi sur des associations, qui reçoivent à cette occasion un soutien de la DRAC. Avec les réserves habituelles sur la fiabilité des intitulés mentionnés dans Arpège au titre de l'année 2010, Il apparaît que quatre « orchestres à l'école » ont bénéficié d'un soutien des DRAC en 2010 : en Alsace (école primaire de Dannemarie 1 800 €), en Bretagne (1 000 €), Franche-Comté (1 000 €), Poitou-Charentes (1 500 €)

Quant au nombre d'écoles touchées, il diffère selon les sources, depuis les chiffres de l'éducation nationale mentionnés dans le tableau ci-dessus à ceux recensés par l'association *Orchestres à l'école* qui affiche 850 classes ouvertes à ce jour, contre 573 orchestres recensés en 2010, **soit une progression de 43 % en deux ans.**

En plus des heures de cours, les élèves bénéficient d'une heure par semaine de répétition avec l'orchestre et une heure par pupitre. Les cours sont donnés par des enseignants de l'école de musique partenaire. Les instruments prêtés aux élèves sont financés par les collectivités locales ou/et le mécénat. Le programme intègre des représentations publiques.

• Education prioritaire

Les données DGESCO montrent que la part de l'éducation prioritaire est inférieure au pourcentage d'élèves relevant de l'éducation prioritaire, alors que ce dispositif était présenté à l'origine comme devant être organisé prioritairement en ZEP. L'objectif initial n'est donc pas atteint.

Ainsi 12 % des écoliers participant à un orchestre relèvent de l'éducation prioritaire alors que 18 % d'écoliers relèvent globalement de l'éducation prioritaire. La part des élèves concernés en éducation prioritaire par cet outil est toutefois supérieure dans les académies de Bordeaux, (21 % alors que 17 % de l'ensemble des élèves relèvent de l'éducation prioritaire), Grenoble (23 % / 12 %), Orléans-Tours (15 % / 11 %) et Poitiers (16 % / 7 %)²⁰.

Enfin, 16 % de collégiens participant à un orchestre relèvent de l'éducation prioritaire, ce qui est inférieur au nombre total de collégiens scolarisés dans l'éducation prioritaire (20 %), sauf dans les académies de Lille (42 % / 29 %), Bordeaux (21 % / 14 %), Poitiers (20 % / 8 %).

²⁰ Lire x % d'élèves participant à un orchestre relèvent de l'éducation prioritaire alors que dans l'académie y % d'élèves sont scolarisés dans un établissement relevant de l'éducation prioritaire. Cela signifie que si x est supérieur à y , l'opération est orientée prioritairement vers les zones d'éducation prioritaire. Si en revanche x est inférieur à y, l'opération ne participe pas à la réduction des inégalités et a même au contraire tendance à les aggraver.

• Évaluation qualitative

L'opération « Orchestres à l'école » est la seule à avoir bénéficié d'une étude d'évaluation, réalisée par Adrien Hille avec le soutien de l'Institut Montaigne pour mesurer l'impact du dispositif sur les résultats académiques, la note de vie scolaire, l'attitude envers l'école, l'ambition, l'estime de soi, les rapports sociaux et la confiance envers les autres (compétences dites non cognitives). Réalisée dans six collèges dont quatre en ZEP²¹, elle a permis d'observer notamment les effets suivants :

- les effets en termes de réussite scolaire sont sensibles, puisque la participation à l'orchestre améliore l'évolution de la note moyenne entre la classe de sixième et la classe de cinquième de 0,45 points environ, surtout chez les élèves ayant un niveau académique initial inférieur. En revanche, l'amélioration initiale, stimulée par l'orchestre, ne persiste pas de la même manière durant la deuxième année du projet, quand les répétitions commencent à faire partie du quotidien des élèves. Un impact significativement positif a été détecté en analysant l'évolution de la note moyenne sur la durée totale de la classe orchestre, c'est-à-dire jusqu'en troisième. Cette évolution n'a pu être testée que sur les deux collèges qui ont fait parvenir les données ;
- les effets sur la note de vie scolaire permettent de relever une amélioration significative entre la classe de sixième et la classe de cinquième (0,7 points).

L'attitude des élèves à l'égard de l'école semble s'améliorer si les élèves sont jeunes. Les élèves d'orchestre répondent positivement à la question concernant leur rapport à l'école, avec une probabilité qui est de 17 % plus élevée que celle des élèves du groupe de contrôle. Mais l'impact positif ne s'observe que chez les plus jeunes :

- la confiance envers les autres : la participation à l'orchestre augmente le taux de confiance envers les autres de presque 11 % et ce indépendamment de la note de vie scolaire, autrement dit, quel que soit le comportement des élèves à l'école. Cependant, aucun effet n'est observé chez les élèves des collèges situés en région parisienne. De même, aucun effet n'est noté quant à l'estime de soi et aux relations sociales ;
- quant à l'effet sur l'apprentissage des langues, selon de nombreux enseignants, la participation à « Orchestre à l'École » améliore la réussite des élèves, qui apprennent à mieux s'exprimer. Malheureusement, le nombre de classes analysées dans cette étude est insuffisant pour distinguer l'effet de la notation d'un enseignant de celui résultant de la participation à l'orchestre.

2.7.2 Pratique vocale et chorale

Le plan de développement des pratiques vocales et chorales mis en place en 2000 dans le cadre du plan Lang-Tasca avait pour objectif de créer 1 000 chorales chaque année en prenant appui sur la signature avec les départements de *Chartes départementales du développement de la pratique chorale*.

²¹ 121 élèves des classes orchestre et 349 du groupe de contrôle

Dix ans plus tard, selon les données du ministère de l'éducation nationale, l'objectif semble être largement dépassé, avec un total de 18 879 écoles et EPLE²² ayant mis en place une chorale en 2011-12, contre 14 022 écoles un an avant, soit une progression de 34,6 % de cette pratique.

Y ont participé 1 229 547 élèves, soit **10,3 % de l'effectif scolarisé**, contre 981 325 élèves en 2010-11, soit 8,2 % de l'effectif, **en hausse de 2,1 point en un an**.

En 2010-11, cette pratique étaient encadrée par 2 324 intervenants dont 55 % (1 278) de professeurs, 397 artistes, 365 venant de structures culturelles et 284 d'associations.

On observe une grande diversité de pratiques entre académies, allant de celle d'Orléans-Tours où près de 33 % des élèves sont concernés, Créteil (23 %), à Versailles (8 % seulement), voire aucun à Paris.

• Répartition dans l'éducation prioritaire

Au niveau national, 5 % seulement des écoliers participant à une chorale relèvent de l'éducation prioritaire, alors que 18 % des écoliers sont scolarisés en zone prioritaire. Au niveau des académies, seules celles d'Aix-Marseille et de Nice affichent un pourcentage d'écoliers participant à une chorale relevant de l'éducation prioritaire (respectivement 64 % et 11 %) supérieur au pourcentage d'écoliers relevant de l'éducation prioritaire (respectivement 24 % et 9 %).

La remarque vaut également pour les collèges. Il y a, au niveau national, en pourcentage, deux fois plus de collégiens relevant de l'éducation prioritaire que de collégiens de l'éducation prioritaire participant à une chorale. Les académies de Bordeaux et de Corse font toutefois exception, avec des pourcentages de collégiens en ZEP participant à une chorale supérieurs à leur effectif en zone prioritaire (respectivement 21 % pour 14 % et 60 % pour 56 %).

• Budget/coût

Au ministère de la culture et de la communication, les modalités de saisie des opérations financées sur l'action 224-2 et de leur présentation par les services du secrétariat général rendent très complexe le repérage des actions. Cela est vrai des projets d'éducation artistique appuyés sur des pratiques chorales comme de la plupart des dispositifs.

La lecture des listings Arpège fait apparaître sept opérations reposant sur des pratiques chorales. En Aquitaine, le financement des projets départementaux de rencontres des chorales (3 000 €), en Limousin, un projet fédérateur de chant choral (1 500 €), à Aix-en-Provence, le festival choral académique (3 000 €), en Languedoc-Roussillon à Cabestany, le festival académique de chant choral (2 800 €), et les trois chœurs de circonscription à Montpellier (3 fois 1500 €).

• Programme « Elèves au concert »

Un programme culturel « Elèves au concert » a été mis en place en 2009, dans un premier temps au bénéfice des écoliers. 226 815 élèves ont assisté à des concerts dans ce cadre en 2010-11 dont 80 % d'écoliers, 11 % de collégiens et 8 % de lycéens, anticipant ainsi le déploiement du dispositif dans le second degré, comme l'indiquait alors la DGESCO. En 2011-12, un total de 288 699 élèves ont assisté à des concerts, soit une **hausse de 27 %**. Le nombre d'élèves de

²² Dont 88 % d'écoles, 11 % de collèges et 1 % de lycées.

maternelle, d'élémentaire et de collège a sensiblement augmenté tandis que le nombre de lycéens a fortement diminué. « Élèves au concert » bénéficie pour 85 % à des écoliers (contre 80 % en 2010-11).

• Conclusion sur les orchestres et les chorales

La pertinence du dispositif « Orchestre à l'école » en termes de sensibilisation et de pratique d'un instrument est évidente, pour un coût aujourd'hui supporté par l'éducation nationale et les communes²³, qui financent les conservatoires, premiers partenaires de l'outil.

Dans une perspective de généralisation de l'éducation artistique et culturelle, les dispositifs « Orchestre et chorale à l'école et au collège » ne peuvent que renforcer le lien entre les partenaires musicaux d'un territoire, associant un nombre d'élèves en croissance forte et régulière, pour des coûts maîtrisés. Ils ont pleinement vocation à figurer au sein des plans locaux d'éducation artistique (PLEA), permettant ainsi aux différents partenaires de mutualiser leurs efforts.

2.8 Le volet artistique et culturel de l'accompagnement éducatif

Texte : circulaire EN n°2007 – 115 du 13 juillet 2007 et n°2008-059 et circulaire ministère de la culture et de la communication datée du 22 octobre 2007.

Le dispositif de l'accompagnement éducatif a été mis en place par le ministère de l'éducation nationale afin de proposer des activités éducatives après les heures de cours à raison de deux heures par jour, quatre jours par semaine. Dans un premier temps proposé aux élèves des 1 119 collèges classés en éducation prioritaire à l'automne 2007, il a été étendu à l'ensemble des collèges et aux écoles élémentaires classées en éducation prioritaire. Par une circulaire d'octobre 2007, la ministre de la culture et de la communication demandait aux DRAC d'être en mesure de « proposer aux établissements scolaires concernés les ressources culturelles sur lesquelles ils peuvent s'appuyer pour faire de cet accompagnement éducatif un temps de découverte et d'approfondissement des nouvelles pratiques culturelles et artistiques ».

L'élaboration des projets devait s'appuyer sur les mêmes logiques que celles des actions de coopération entre institutions culturelles et établissements scolaires : intégration dans les projets d'établissement, dans les plans locaux d'éducation artistique et culturelle, appui sur les dispositifs traditionnels (les ateliers de pratiques artistiques, activités de découverte et de sensibilisation culturelles, articulées le cas échéant avec des projets de création artistique dans le cadre de résidences d'artistes en lien ou au sein de l'établissement scolaire).

• Éléments de bilan

En 2008-09, le ministère de l'éducation nationale a comptabilisé 147 014 élèves d'écoles élémentaires et 725 434 collégiens de l'éducation prioritaire sur ce dispositif, dans quatre domaines éducatifs : aide aux devoirs et aux leçons ; pratique sportive ; pratique artistique et culturelle ; renforcement de la pratique orale des langues vivantes, particulièrement de l'anglais au collège, depuis la rentrée 2008. La pratique artistique et culturelle représente à ce stade 26 % de ce dispositif à l'école et 20,7 % au collège, assuré à 69 % par des enseignants.

²³ Avec le soutien marginal de mécènes, comme la Fondation Bouygues qui finance les instruments.

Les DRAC n'ont pas de visibilité sur les activités de pratique artistique et culturelle : quand les activités se font en présence d'intervenants extérieurs, il s'agit le plus souvent d'animateurs à la qualification éloignée de celle des artistes qui interviennent en milieu scolaire.

En réalité, la clause renonçant à l'obligation du partenariat²⁴ et la modicité du taux de rémunération des intervenants extérieurs fixé à 15,99 € de l'heure en 2008, en application, notamment, du décret n° 96-80 du 30 janvier 1996 relatif à la rémunération des personnes assurant les études dirigées et de l'arrêté du même jour, ont certainement eu pour effet d'écarter les artistes du dispositif, sauf dans certains ateliers qu'il a été impossible de quantifier.

Budgétairement, pour le ministère de la culture et de la communication, les listings de l'action du 224-2 pour 2010 ne mentionnent que trois actions soutenues dans ce cadre, en région Centre. Mais ce soutien s'opère parfois, de manière indirecte, sur d'autres supports.

On aurait pu craindre que la montée en puissance du dispositif « accompagnement éducatif » ne s'opère dans les collèges au détriment des ateliers artistiques. Comment ne pas céder à la tentation de renoncer à un dispositif onéreux comparé aux activités de l'accompagnement éducatif encadrées par des enseignants volontaires ou par des intervenants rémunérés à moins de 16 € bruts de l'heure ? La mission ne dispose pas d'informations précises permettant de vérifier si ces craintes sont justifiées. Les témoignages recueillis tendraient au contraire à montrer que non seulement il n'y aurait pas eu d'effet de substitution mais, au contraire, une stabilisation ou un effet d'entraînement quant au nombre d'ateliers, désormais concentrés sur le temps de l'accompagnement éducatif, même si la notion d'atelier semble ici entendue de manière plus souple que celle figurant dans le cahier des charges officiel.

En conclusion, si l'accompagnement éducatif est globalement considéré par les DRAC comme peu adapté au développement du partenariat, en revanche, ce temps de la semaine pourrait être optimisé pour aller vers la généralisation de l'éducation artistique et culturelle si les intervenants des ateliers (ou de résidences) étaient professionnellement reconnus au plan artistique ou culturel, qu'ils interviennent dans le champ de la lecture, du patrimoine ou de la création. Cela justifierait une coordination des services de l'éducation nationale avec la DRAC.

2.9 Les dispositifs d'éducation à l'image et au cinéma : École et cinéma, Collège au cinéma, Lycéens et apprentis au cinéma

Les dispositifs « Collège au cinéma », « Écoles et cinéma », « Lycéens et apprentis au cinéma » ont été successivement mis en place en 1989, 1994 et 1998. Les élèves accompagnés de leur enseignant découvrent des œuvres cinématographiques, lors de projections organisées dans des salles de cinéma à leur intention, à raison de trois séances au minimum dans l'année. Les œuvres sont choisies dans une liste établie au plan national par une instance de coordination pilotée par le CNC, celui-ci finançant les copies²⁵ ainsi que leurs documents pédagogiques d'accompagnement. Les séances de projection sont censées donner lieu à des rencontres avec des professionnels du cinéma.

²⁴ Les actions y sont conduites par des enseignants volontaires ou des intervenants extérieurs, alors que les ateliers sont co-animés.

²⁵ Y compris la masterisation des films, en partenariat avec les distributeurs.

Les collectivités territoriales prennent à leur charge le transport des élèves et tout ou partie du prix du billet (fixé à 2,5 € pour les collégiens, variable dans le premier degré et pour les lycéens).

2.9.1 Éléments de bilan

La mission a obtenu des données différentes de la DGESCO et du CNC.

Informations DGESCO

	2009-10	2010-11	2011-12	Évolution par rapport à 2010-11
<i>Écoles et cinéma</i>	617 671		683 181	11 %
<i>Collèges au cinéma</i>	410 240		419 408	2 %
<i>Lycéens et apprentis au cinéma</i>	279 158		337 705	21 %
Total	1 307 069	1 293 311	1 440 294	+ 11 %

Informations CNC

	2010-11	Évolution par rapport à 2009-10
<i>Écoles et cinéma</i>	680 900	+ 5.5 %
<i>Collèges au cinéma</i>	440 000	- 9 %
<i>Lycéens et apprentis au cinéma</i>	287 000	+ 1 %
Total	1 406 900	stabilisation

Le programme est, selon les données transmises par la DGESCO, en nette progression dans le premier degré et dans les lycées, mais stable dans les collèges.

Le CNC note de son côté une stabilisation du nombre d'élèves, l'augmentation du nombre d'écoliers et la faible progression du nombre de lycéens et d'apprentis étant compensées par une baisse significative du nombre de collégiens. Le CNC s'attend à une stabilisation du nombre de bénéficiaires en 2011-12, voire à une nouvelle légère diminution du nombre de collégiens concernés. C'est aussi dans les collèges que le taux d'encadrement est le plus faible²⁶.

²⁶ « École et cinéma » : un intervenant pour 58 élèves ; « Collège et cinéma » : un intervenant pour 197 élèves, « Lycéens et apprentis » au cinéma : un intervenant pour 83 élèves.

Le frein que subit le dispositif « collège au cinéma » est la conséquence du retrait de certains départements, lié aux difficultés budgétaires qu'ils traversent ou à l'affectation des crédits dédiés au transport des collégiens à d'autres volets de leur politique d'éducation artistique et culturelle.

Si l'on s'en tient aux données fournies par le CNC, 12,2 % des élèves des écoles (ou 10,2 % en 2011-12 selon les données DGESCO), 13,5 % des collégiens (12,78 % en 2011-12, selon les données DGESCO en 2011-12) et 13,4 % des lycéens et apprentis (13,75 % en 2011-12 selon les données DGESCO) ont bénéficié du dispositif en 2010-11.

Ces données masquent une très inégale répartition du dispositif entre les académies²⁷.

2.9.2 En direction des établissements relevant de l'éducation prioritaire

Tant pour les écoliers que pour les collégiens, les élèves relevant de l'éducation prioritaire représentent une **part peu significative** des élèves bénéficiant des dispositifs d'éducation à l'image : 8 % pour « École et cinéma » (alors que 18 % des élèves relèvent de l'éducation prioritaire) et 9 % pour « Collège au cinéma » (sachant que 20 % des élèves relèvent de l'éducation prioritaire). Les disparités entre les académies sont très importantes (jusqu'à 100 % des collégiens bénéficiant de « Collège au cinéma » qui relèvent de l'éducation prioritaire en Guadeloupe).

• Premier degré

Dans les académies de Besançon (17 % / 8 %), de Paris (54 % / 32 %) et de Strasbourg (23 % / 13 %), la part des élèves participant à école et cinéma et relevant de l'éducation prioritaire est supérieure à la part des élèves scolarisés dans les zones d'éducation prioritaire. Ce n'est en revanche pas le cas des autres académies.

• Second degré

Seules les académies de Bordeaux (21 % / 14 %), Corse (70 % / 56 %), Créteil (42 % / 37 %) et Guadeloupe (100% / 28 %) affichent une part des collégiens participant au dispositif et relevant de l'éducation prioritaire supérieure à celle des collégiens relevant de l'éducation prioritaire.

Le CNC avance deux explications à l'observation formulée par la DGESCO selon laquelle la part des élèves relevant de l'éducation prioritaire bénéficiaires des dispositifs école et collège au cinéma est inférieure à la part des élèves relevant de l'éducation prioritaire dans la population scolaire :

- les distances géographiques entre les établissements scolaires en ZEP et les salles de cinéma partenaires, pour beaucoup d'entre elles classées « art et essai » et situées en centre-ville, constitueraient un frein à la participation de ces établissements au dispositif (ce qui est contraire à l'objectif recherché) ;

²⁷ « École et cinéma » : académies de Besançon, Bordeaux et Guyane 0 % ; à l'autre extrême Orléans-Tours 23%, Limoges 28% et Corse 32% ; « Collège au cinéma » : Caen, Guyane 0%, Nice 3% ... Besançon 25% Poitiers 27 %, Limoges 29 % ; « Lycéens et apprentis au cinéma » : Martinique 0 %, Guyane 3 %, Corse 4 % Poitiers 24 %, Reims 30 %, Besançon 34 %.

- les directives ministérielles en la matière ont été « plus ou moins relayées » ces dernières années par le CNC, le dispositif « Passeurs d'images » étant en revanche clairement orienté vers les publics prioritaires pendant les périodes de congé.

Ces observations ne concernent pas le dispositif « Lycéens et apprentis au cinéma ». La mission regrette de ne disposer ici d'aucune donnée. Il semblerait cependant que le partenariat avec les régions ait permis d'orienter plus facilement cette opération vers des établissements relevant de l'éducation prioritaire, y compris des lycées professionnels et des centres de formation des apprentis (CFA).

Les **CFA** sont devenus depuis quelques années un public prioritaire. Selon les informations fournies par le CNC, ils restent cependant faiblement concernés (149 établissements sur 1 782 ont participé au dispositif en 2010-11, soit 8,3 %) : d'une part, l'extension du dispositif aux CFA n'est intervenue sur le plan national qu'en 2006²⁸, d'autre part, il est plus difficile de faire participer les apprentis que les lycéens, les premiers ayant de longues périodes de stage qui jalonnent leur formation et ne pouvant, selon certains enseignants, que difficilement suivre une programmation de trois films dans l'année.

Enfin, 54,4 % des lycées d'enseignement professionnel publics et privés (dont 67,1 % des lycées publics) ont participé au dispositif en 2010-11 et 50,7 % des lycées d'enseignement général et technologique (et 65 % des lycées publics).

2.9.3 Les partenaires territoriaux

Le nombre de communes impliquées dans « écoles au cinéma » est *a priori* supérieur à un millier, et 1 050 cinémas dont 46 circuits itinérants sont partenaires du dispositif.

Pour « Collège au cinéma », les départements sont les premiers financeurs du dispositif, en dépit du désengagement de plus de dix d'entre eux : le Gard, la Haute-Garonne, le Pas-de-Calais, les Pyrénées atlantiques, le Tarn-et-Garonne, la Vendée et la Haute-Vienne ne participaient pas ou plus au dispositif en 2010. Ils ont été rejoints en 2010-2011 par les départements du Cher, de la Saône-et-Loire. Le Cantal, qui prenait en charge les transports et les entrées dans les salles, a annoncé son retrait à la fin de l'année scolaire 2011-12. Le département du Rhône qui finançait le dispositif à hauteur de 100 000 € (prise en charge des entrées et allocation aux collèges d'une dotation pour les transports) a décidé de suspendre sa participation dès la prochaine rentrée scolaire. En revanche, le département de la Somme qui avait jusqu'alors son propre dispositif, a rejoint « Collège au cinéma » en 2012.

Enfin, pour « Lycéens et apprentis au cinéma », toutes les régions à l'exception de la Martinique sont désormais partenaires de l'opération, qui touche 2 386 établissements scolaires sur 6 668 (soit 35,8 %) et concerne 868 établissements cinématographiques et circuits itinérants en 2010-11.

2.9.4 Contenu, pratique et formation

Globalement, le nombre de séances dont bénéficient les élèves est sensiblement inférieur à l'objectif d'un minimum de trois séances dans l'année, autour de 2,5 séances en moyenne.

La sélection des films et la réalisation des documents pédagogiques devraient s'effectuer plus précocement dans l'année, rendant possible un démarrage de l'opération dès la rentrée scolaire et

²⁸ Six régions sur 25 n'accueillent pas encore de CFA.

donc la possibilité d'organiser des parcours marqués par trois séances de projection en salle. La sélection des films était, en septembre 2012, déjà effectuée pour l'année 2013-14.

La formation des enseignants apparaît comme un volet important du dispositif : la projection en salle n'a de pertinence, au regard des objectifs généraux de l'éducation artistique et culturelle, qu'accompagnée par les enseignants *avant et après* la projection. Le CNC note à cet égard une diminution de la participation des enseignants aux stages de formation au cinéma (diminution des crédits de formation, priorité à d'autres disciplines) : seuls 43,7 % des enseignants inscrits dans le dispositif les ont suivis.

L'initiation à la pratique (prise de vues, réalisation...) est en théorie fortement recommandée, de même que la participation à un festival cinématographique. Le CNC relève²⁹ que 75 % des enseignants engagés dans le dispositif déclarent que leurs élèves n'ont rencontré aucun professionnel du cinéma ; 83 % des enseignants que leurs élèves n'ont participé à aucun atelier de réalisation cinématographique, et enfin 90 % qu'ils n'ont participé à aucun festival. En dépit du très faible taux de réponses (5,6 %), ces données doivent être prises en compte, le service de la diffusion culturelle du CNC ne disposant d'aucune information sur les conditions dans lesquelles a été réalisée, sur ce point, l'enquête de la DGESCO.

Pour s'inscrire pleinement dans une politique d'éducation artistique, ces outils pourraient être optimisés s'ils bénéficiaient d'une procédure mieux coordonnée entre tous et d'une implication plus forte des participants, autour notamment de :

- la relance de la formation des enseignants ;
- l'implication de professionnels du cinéma³⁰ : une plus forte mobilisation de leur part apparaît indispensable si l'on ne veut pas que les dispositifs se réduisent à la programmation de sorties en salle de cinéma ;
- la mise en réseau des salles de projection impliquées dans le dispositif avec les centres sociaux déjà associés dans l'opération « Passeurs d'images », qui peut avoir un effet de levier sur la participation des établissements scolaires relevant de l'éducation prioritaire au dispositif. Celle-ci reste cependant conditionnée à la prise en charge des frais de déplacement par la collectivité locale concernée, pas toujours acquise : l'élargissement du partenariat aux salles de projection situées dans les quartiers périphériques (comme les multiplexes) constitue donc un levier à actionner pour toucher le plus grand nombre, de même que les « circuits cinématographiques itinérants » permettent d'irriguer les zones rurales les plus reculées. Des actions ont déjà été menées en ce sens, malgré les craintes exprimées par les exploitants des salles partenaires. En dépit de l'accueil peu enthousiaste réservé par certains exploitants de salles multiplexes, c'est dans cette voie que les marges de progression du dispositif apparaissent les plus importantes ;
- le renforcement du rôle des pôles régionaux d'éducation à l'image comme lieux ressources pour le recensement des intervenants, les échanges d'informations entre les partenaires, la formation des enseignants comme des professionnels. Ils pourraient fournir le cadre de la mise en relation des enseignants des établissements relevant de l'éducation prioritaire et des équipes de l'opération « Passeurs d'images ».

²⁹ *Étude sur l'utilisation des documents pédagogiques de Collège au cinéma*, CNC, février 2012.

³⁰ De tous genres, acteurs, techniciens, réalisateurs, producteurs, diffuseurs...

Enfin, les écarts entre les informations émanant de la DGESCO et du CNC devraient pouvoir être comblés par la mise au point d'un dispositif unique et partenarial de remontée d'informations statistiques, budgétaires et qualitatives.

2.9.5 Données budgétaires

En 2010, outre 27 opérations d'éducation à l'image cinématographique recensées dans dix régions et auxquelles les DRAC ont consacré un total de 339 655 €, le programme « École et cinéma » a donné lieu à 68 opérations pour un total de 433 906 €, « Collège au cinéma » à 65 opérations pour 397 466 € et « Lycéens et apprentis au cinéma » 106841 € dans 16 régions.

À ces enveloppes d'un total de 1 277 868 € financées sur le 224-2 s'ajoutent les crédits consacrés par le CNC à la réalisation des copies des films ou à leur « masterisation » et à la réalisation de documents pédagogiques d'accompagnement :

- 1 250 000 € en 2011 et 1 460 000 € en 2012 pour le tirage des copies 35 mm (en diminution), la numérisation d'une cinquantaine de films, et le tirage des documents pédagogiques et des clés de lecture (en forte augmentation en 2012 face au développement rapide de la numérisation du parc de salles);
- 420 000 € en 2011 et en 2012 pour les documents d'accompagnement pour « Collège au cinéma » et « Lycéens et apprentis au cinéma », (ceux de l'opération « Lycéens et apprentis au cinéma » étant financés par les régions).

Le coût des dispositifs à la charge du ministère de la culture et du CNC s'élève donc à un peu moins de 3 M€, représentant une dépense d'environ 2,10 € par élève.

En conclusion, ce dispositif en faveur de l'accès au cinéma et à l'image est riche par son objet, quoique perfectible dans ses modalités, et relativement peu onéreux rapporté au grand nombre d'élèves concernés. Il présente l'avantage de reposer sur un partenariat très fort entre les établissements scolaires, un établissement de référence, le CNC, les services déconcentrés de l'État (éducation nationale et DRAC) ainsi que l'ensemble des collectivités territoriales concernées. Il doit être revisité pour mettre l'accent sur une meilleure répartition qui inclue l'ensemble du champ cinématographique.

3 L'implication des acteurs de l'éducation artistique et culturelle

3.1 Le partenariat avec les collectivités territoriales

3.1.1 L'autonomisation de l'action des collectivités territoriales en matière d'éducation artistique et culturelle

Le partenariat entre services de l'État et collectivités territoriales s'est affirmé, depuis les années 80, comme un axe stratégique central des politiques publiques d'éducation artistique et culturelle. Ce secteur d'intervention, qui n'entre pas explicitement dans les compétences des collectivités, a progressivement pris place dans leurs missions et au sein de leurs budgets, sur les lignes "culture" ou "éducation". Les outils privilégiés du partenariat sont les plans locaux d'éducation artistique et culturelle. Ces conventions, la plupart du temps tripartites, associent les rectorats, quoique ces derniers fonctionnent parfois de façon autonome. De nombreuses collectivités (régions, départements, intercommunalités, villes grandes et moyennes), se sont forgé au fil des ans une compétence dans le champ de l'éducation artistique et culturelle et sans rechercher forcément d'appui administratif et financier auprès des services de l'État. Elles ont parfois recruté des médiateurs culturels qui interviennent dans les lycées, comme en Poitou-Charentes et en Île-de-France. Si la relation avec les services de l'État a longtemps pris la forme de conventions pluriannuelles, ce partenariat a beaucoup évolué. La contractualisation sous forme de conventions généralistes devient moins systématique, pour évoluer vers d'autres modes de coopération, plus ciblés.

Les informations recueillies par la mission auprès du secrétariat général du ministère de la culture et de la communication pour la seule année 2010, complétées par celles des DRAC, témoignent en effet d'une **diminution du nombre de conventions** conclues entre ces dernières, les services déconcentrés de l'éducation nationale et les collectivités territoriales (376 conventions généralistes en 2001 contre 138 en 2010). Plusieurs raisons peuvent expliquer cette évolution.

En premier lieu, les collectivités territoriales mènent désormais de plus en plus souvent leur politique en matière d'éducation artistique et culturelle de manière autonome, en dehors de tout cadre contractuel avec les services de l'État, directement avec les établissements scolaires et parallèlement aux politiques conduites par les DRAC et les rectorats. C'est le cas désormais d'un nombre important de départements, de la quasi-totalité des régions et de la plupart des métropoles régionales et plus généralement des villes de plus de 30 000 habitants. Dans ces collectivités, le partenariat entre l'État et les collectivités se prolonge de façon moins formelle par le soutien apporté par les DRAC aux structures culturelles opérateurs des actions d'éducation artistique, par ailleurs financées par les collectivités.

Le soutien de l'État à travers l'établissement de conventions (de type plan ou contrat local d'éducation artistique ou encore contrat éducatif local) est aujourd'hui sollicité principalement par les communautés de communes en milieu rural.

L'intérêt des conventions entre l'État et les collectivités territoriales destinées à encadrer et financer les projets territoriaux d'éducation artistique et culturelle doit cependant être rappelé. La convention a en premier lieu le mérite de rendre visible le rôle moteur du partenariat mieux que ne peut le faire le soutien apporté par chacun des partenaires aux initiatives des acteurs de terrain. En outre, la convention à portée globale, c'est-à-dire portant sur l'ensemble d'un projet territorial,

est un outil plus adapté à la correction des inégalités territoriales que les conventions de portée limitée, centrées sur une opération particulière. L'observation des données en région fait ressortir que la convention avec les collectivités est utilisée comme un outil de développement de l'éducation artistique et culturelle par plus de deux DRAC sur trois, les autres s'appuyant directement sur les institutions culturelles.

Cependant, certaines collectivités territoriales et notamment des départements³¹ s'appuient actuellement sur la stricte répartition des compétences entre État et collectivités établie par la loi pour justifier leur non-intervention dans un champ qu'elles estiment relever de la seule responsabilité et compétence de l'État.

3.1.2 La baisse récente des budgets territoriaux semble préserver l'éducation artistique et culturelle mais des « zones blanches » sont observées sur le territoire national

Le refus d'intervenir en matière d'éducation artistique et culturelle est également le fait de collectivités qui subissent des contraintes budgétaires fortes et affirment que, s'agissant de dépenses non obligatoires, les actions d'éducation artistique et culturelle peuvent être supprimées de la liste de leurs interventions.

Toutefois, ces suppressions totales restent, *a priori* et selon les données recueillies³², exceptionnelles en matière d'éducation artistique et culturelle. Même les départements, dont les budgets supportent massivement l'augmentation des dépenses sociales, ont maintenu voire exceptionnellement augmenté leur effort budgétaire en faveur de l'éducation artistique et culturelle³³. Le désengagement de certaines communes a été cependant constaté, accompagnant la disparition des financements de l'éducation nationale dans le premier degré et la forte diminution des budgets alloués aux contrats éducatifs locaux pilotés par le ministère de la jeunesse et des sports.

Cette tension budgétaire des collectivités et de l'État et les choix différents opérés par les collectivités en matière d'éducation artistique et culturelle, conjugués à l'inégale répartition des équipements culturels sur le territoire, **conduisent à une aggravation des inégalités en matière d'éducation artistique et culturelle au plan national**. Cet état de fait justifie à lui seul la relance du partenariat avec les collectivités territoriales, surtout dans la perspective de la généralisation de l'éducation artistique et culturelle. Cela pose la question de l'échelon le plus adapté au traitement des inégalités territoriales.

Le contrat local d'éducation artistique et culturelle (CLEA) comme le Contrat éducatif local peut s'avérer un outil pertinent de correction des inégalités territoriales notamment lorsqu'il concerne les collectivités les plus défavorisées : communes ou communautés de communes en milieu rural, ou communes en zone périurbaine, comme en Île-de-France³⁴ ou en Martinique (10 CEL) ou Guyane (9 CEL). Seules cinq métropoles régionales (Amiens, premier CLEA signé avec l'État il y a 20 ans, Lille, Dijon, Nantes et Montpellier) bénéficient d'un CLEA.

³¹ Rencontrés lors des déplacements de cette mission.

³² Notamment auprès de la fédération nationale des directeurs des affaires culturelles des collectivités territoriales (fnDAC) et de Culture et département.

³³ La baisse des budgets éducation et culture de 53 départements a surtout affecté le soutien à la création et à la diffusion artistiques.

³⁴ La DRACIF négocie actuellement des CLEA avec 3 départements et 7 communes, en visant l'intercommunalité.

L'État seul ne dispose cependant pas, et ne peut envisager de disposer à l'avenir, des moyens budgétaires lui permettant de conclure de telles conventions avec l'ensemble des collectivités. Les politiques contractuelles conclues avec les communes ou groupements de communes atteignent vite leur limite et reposent sur une conception de la généralisation l'assimilant à la reconstruction d'un puzzle dont il conviendrait de remplir une à une les cases vides. Un tel schéma est insuffisant quant à l'objectif de la généralisation de l'éducation artistique et culturelle, même s'il répond à la correction des inégalités.

3.1.3 Pour une approche territoriale de l'éducation artistique et culturelle : relancer la coordination des services de l'État et des collectivités au niveau pertinent, a priori le département

La qualité des échanges entre les différents acteurs de l'éducation artistique et culturelle doit être soulignée quand ils existent, c'est-à-dire dans une majorité de cas : les exceptions sont rares et confirment que le blocage opéré par l'un des acteurs peut porter préjudice localement à l'ensemble de l'édifice de l'éducation artistique et culturelle

Différents types de coordination existent, selon les régions. En effet, les projets d'éducation artistique et culturelle, qu'ils relèvent de « dispositifs partenariaux », de « projets fédérateurs » ou de « programmes de sensibilisation », font régulièrement l'objet d'une triple approche : pédagogique, culturelle et territoriale. Les processus de coordination (comités techniques, comités de pilotage) associent les services de l'État (rectorat, DRAC, direction régionale de l'alimentation, de l'agriculture et de la forêt – DRAAF– direction régionale de la jeunesse, des sports et de la cohésion sociale – DRJSCS) et des collectivités territoriales (conseil régional, conseils généraux, associations de maires, communautés de communes ou d'agglomération, syndicats mixtes...). Ils associent souvent aussi les autres ministères : agriculture, justice, mer, et politique de la ville notamment³⁵.

Le regroupement est parfois disciplinaire : en région Bretagne, deux pôles (danse et art contemporain), associent les acteurs de l'éducation artistique et culturelle. En Nord-Pas-de-Calais, c'est le comité de pilotage régional pour l'éducation artistique et culturelle, COPREAC, qui associe l'ensemble des acteurs³⁶.

En termes de coordination, on observe aujourd'hui deux types de pilotage : par le préfet et par le recteur. Le pilotage par le préfet permet d'aborder un champ de travail plus large que dans le cas d'un pilotage académique, centré exclusivement sur les dispositifs. Cette échelle permet de travailler non par établissement mais par territoire et autorise une vision dynamique et des actions en fonction des territoires. De fait, seul un co-pilotage préfet – recteur permettrait d'appréhender globalement l'éducation artistique et culturelle dans les établissements scolaires et en dehors du temps scolaire.

Par ailleurs, la coordination entre le niveau académique (délégation académique à l'action artistique et culturelle – DAAC) et départemental peut être en difficulté lorsque le DASEN revendique l'exclusivité de sa responsabilité en matière d'éducation artistique et culturelle.

³⁵ Quoique la quasi-disparition de l'éducation artistique et culturelle dans les contrats urbains de cohésion sociale puisse s'expliquer par la réorientation de la politique de la ville ces dernières années vers d'autres contenus que les projets culturels.

³⁶ Dans le Nord-Pas-de-Calais, six CLEA existent : « Agglo Lille, Lomme et Hellèmes », « Agglo Roubaix, Tourcoing, Villeneuve d'Ascq et Wattrelos », agglomérations de l'Artois, du Boulonnais et du Calaisis et Maubeuge.

La coordination préfectorale est, dans certains cas, déclinée au niveau départemental, comme en Bretagne³⁷ où le comité est présidé par le Préfet : un document cadre est établi pour guider l'action éducative et culturelle des partenaires et fixer les modes de coopération selon les moyens de chacun et les enjeux communs sur un territoire.

On relève par exemple en Lorraine, le cas de la Moselle où a été signée une convention « espace, éducation, art et culture » associant la DASEN 57, la DRAC, le conseil général de la Moselle, la ville de Metz et le CRDP « afin de favoriser l'accès des jeunes mosellans à la culture et au patrimoine local, en mettant en place un dispositif d'éducation artistique et culturelle pour les élèves mosellans, couvrant six champs : arts visuels, arts du spectacle vivant, architecture et patrimoine, langue et littérature, musique et culture scientifique ». Cette démarche favorise la mise en œuvre et la cohérence de nombreuses actions dans les établissements scolaires.

C'est donc bien au niveau départemental et régional et avec les collectivités que peuvent être définies les stratégies répondant à l'objectif de correction des inégalités entre les territoires en matière d'éducation artistique. On relève à cet égard le succès d'un dispositif mis en place depuis bientôt trente ans en Alsace et qui rassemble, désormais au sein d'un GIP (groupement d'intérêt public), l'État, les deux départements, la région et les villes de Strasbourg, Mulhouse et Colmar. Prenant appui sur l'expérience de l'ACMISA (Action culturelle en milieu scolaire d'Alsace), les ministères de la culture et de l'éducation nationale avaient, lors de l'élaboration du plan dit de relance de l'éducation artistique et culturelle, préconisé dans une circulaire interministérielle du 5 janvier 2005 « l'élaboration de conventions conclues avec les collectivités, et le cas échéant, les autres services de l'État », avec comme « objectif la recherche d'une répartition territoriale équilibrée de l'offre éducative des structures artistiques et culturelles. Elles pourront si nécessaire conduire à la création d'établissements publics de coopération culturelle ou de groupements d'intérêt public formalisant l'engagement des acteurs dans un cadre adapté à la globalisation des crédits de l'État et à l'harmonisation des modes de rémunération des intervenants ». Aucune suite concrète sur ce point de la circulaire n'a été observée.

L'expérimentation de la mise en œuvre dans certains départements de contrats de développement territoriaux entre EPCI (établissement public de coopération intercommunale) et départements, auxquels des régions ont pu être associées, intégrant dans certains cas un volet éducation artistique et culturelle, doit pouvoir être observée avec attention. Dans le champ de l'éducation artistique et culturelle, ces contrats de développement territoriaux pourraient prendre appui sur des schémas départementaux de l'éducation artistique et culturelle, qui rassembleraient acteurs et missions sur la définition d'actions coordonnées en matière d'éducation artistique et culturelle, permettant une approche globalisée, de moyen à long terme.

3.2 Le rôle des projets d'établissement

La généralisation de l'éducation artistique et culturelle passe par l'inscription des relations personnelles qu'enseignants et artistes ou professionnels de la culture nouent dans le cadre des dispositifs dans des dynamiques collectives. Elle passe aussi par la construction de projets d'établissements comprenant obligatoirement un volet culturel.

³⁷ Comité départemental de suivi de l'éducation artistique et culturelle, associant l'ensemble des acteurs.

Le tableau ci-dessous (source DGESCO) présente le pourcentage d'établissements scolaires dont le projet d'école ou d'établissement dispose d'un volet culturel.

	2008-09 en %	2010-11 en %	2011-12 en %
Écoles maternelles	55,1	67,8	80,2
Écoles élémentaires	57,9	57,6	68
Collèges	61,5	61	67,2
LEGT et LPO	54,9	54,1	62,5
Lycées professionnels	53,1	48,9	55,3

Le volet culturel du projet d'établissement devait être généralisé à la rentrée scolaire de septembre 2009. Le nombre d'écoles maternelles présentant au sein du projet d'école un volet culturel est en forte progression. La progression est moindre dans les autres catégories d'établissements, en particulier dans les lycées professionnels où le pourcentage avait fortement diminué en 2010-11 et retrouve un niveau légèrement supérieur à celui de 2009 en 2011-12.

Ces données chiffrées doivent cependant être accueillies avec prudence, faute de définition normalisée de la notion de *volet culturel du projet d'établissement*, dont les contenus sont peu connus des DRAC.

La mise en œuvre des projets d'établissement se heurte à la difficulté d'organiser le travail en équipe à l'intérieur des établissements scolaires. Les dispositifs transversaux (itinéraires de découverte (IDD), travaux personnels encadrés, projets pluridisciplinaires à caractère professionnel) incitant à la coopération entre enseignants de disciplines différentes ont pâti ces dernières années de la diminution des dotations horaires à la disposition des chefs d'établissement. Certains, comme les IDD, ne sont plus réellement en usage. La mise en place de l'histoire des arts tempère quelque peu ce constat.

L'élaboration et la mise en œuvre des volets culturels des projets d'établissement dépendent également de la désignation de « chefs de projet », chargés de la médiation entre l'établissement scolaire et les structures culturelles. La mise en place des référents culture dans les lycées ne répond pas encore aux enjeux mais une progression est sensible.

Selon les données transmises par la DGESCO, à la rentrée 2010, 51,6 % des établissements ont un référent culture, 19,8 % des établissements avaient prévu de les mettre en place dans le courant du premier trimestre 2010.

Selon cette même source, le taux de nomination des référents culture atteint désormais 89 %. Ces enseignants, nommés la plupart du temps sur la base du volontariat, ont cependant peu de disponibilité pour exercer pleinement une fonction de médiateur. De fait, la rémunération moyenne annuelle des référents culture est estimée à 586 €.

En revanche, le rôle des chefs d'établissement apparaît déterminant dans la mobilisation des enseignants dans des démarches de projet en partenariat avec les structures culturelles. Ce rôle est d'autant plus sensible que la mutation d'un chef d'établissement très impliqué peut conduire à faire retomber la dynamique de l'établissement.

3.2.1 Relancer la formation des acteurs de l'éducation artistique et culturelle

Dans la perspective de la généralisation, une formation à la démarche de projet partenarial, y compris à la connaissance de tous les outils de l'éducation artistique et culturelle (dispositifs, projets, initiatives territoriales), apparaît indispensable pour tous les acteurs : enseignants et chefs d'établissement, artistes et professionnels de la culture.

La formation initiale a été le parent pauvre ces dernières années, qu'il s'agisse de la formation des enseignants ou des artistes et professionnels de la culture aux démarches de transmission.

Doit cependant être rappelé le rôle que jouent à cet égard les universités et les établissements d'enseignement supérieur artistique qui proposent une formation aux artistes afin de les préparer à intervenir en milieu scolaire.

En architecture, quelques écoles ont intégré dans les cursus une initiation aux démarches de transmission.

Dans le champ des arts plastiques, les écoles supérieures d'art de Strasbourg et de Bourges proposent une formation pour les « plasticiens intervenants ». À Bourges, elle s'effectue en collaboration avec l'institut universitaire de formation des maîtres d'Orléans-Tours et le centre hospitalier George-Sand, établissement intercommunal de santé mentale du Cher.

À l'université, les centres de formation des musiciens intervenants préparent au DUMI.

Ces formations initient les artistes, les futurs médiateurs et les étudiants aux enjeux et conditions de la médiation.

3.2.2 La formation continue

Dans un contexte où les moyens consacrés aux formations disciplinaires en académie ont fortement diminué, on constate que ceux dévolus à l'éducation artistique et culturelle sont devenus marginaux, sauf à prendre en considération l'histoire des arts. Des formations artistiques conjointes rassemblant enseignants et artistes, n'existent pas.

3.3 Les pôles régionaux de ressources artistiques et culturelles (PREAC)

Texte : circulaire éducation nationale et culture du 12 avril 2007

La notion de pôle de ressources est le résultat d'une réflexion collective alimentée par l'action engagée à la fin des années 90 par le CNC visant à mettre en place des pôles régionaux d'éducation à l'image et prolongée au début des années 2000 dans le cadre du plan de cinq ans. La circulaire de 2007 a suivi celle de 2002 (qui évoquait des pôles nationaux). La réflexion est partie du constat suivant :

- les personnes engagées dans un projet partenarial en matière d'éducation artistique et culturelle doivent avoir accès à des formations, de la documentation, à des structures susceptibles de les aider à monter leur projet, à des espaces et matériels techniques, à une aide en matière d'évaluation ;
- aucune structure culturelle ou éducative n'étant en mesure d'exercer à elle seule l'ensemble de ces fonctions, le pôle de ressources met en réseau : une structure culturelle, un CRDP et une université chargée de la formation des enseignants (ex : IUFM) auxquels peuvent être associés d'autres partenaires.

Les PREAC ont une dimension territoriale et une dimension thématique (musique, arts plastiques, danse, etc.). Des pôles de ressources continuent à fonctionner, certains ayant une mission nationale dès lors qu'ils concernent un segment particulier ou spécialisé de la ressource culturelle, la plupart dans les grands domaines répartis sur tous les territoires ayant une mission régionale. Ils organisent parfois des formations, comme le PREAC « chanson francophone » mené en Poitou-Charentes, avec le soutien de la préfecture/DRAC, de la région, de l'académie de Poitiers, du CRDP, du CDDP17 et le soutien des Francas'éduc ; il s'intitule « Le chantier des profs et des professionnels de la Culture ».

3.4 Une mobilisation accrue des partenaires traditionnels de l'éducation artistique et culturelle

Les actions d'éducation artistique des collectivités s'appuient régulièrement sur des acteurs traditionnels de l'éducation artistique et culturelle en région, telles les fédérations d'éducation populaire³⁸ et diverses associations à caractère social, qui se sont dernièrement remobilisées, *a priori* pour se substituer à des financements publics en baisse sensible sur certains dispositifs. Cette concertation mobilise les collectivités en première ligne. Ainsi, le conseil général de Moselle est-il engagé depuis 1999 dans une politique de collaboration avec les fédérations départementales d'éducation populaire qui participent depuis 2002 à une « Conférence permanente de l'éducation populaire ». Plus récemment, le Conseil général de Seine-Saint-Denis a mis en place un *Réseau éducation populaire 93*. Les exemples sont nombreux et témoignent d'un paysage de l'éducation populaire en mutation.

³⁸ Les fédérations des œuvres laïques (Ligue de l'enseignement), les Francas, La fédération Léo Lagrange

4 Recommandations : pour une approche globalisée et territorialisée

1. Rassembler les données sur l'éducation artistique et culturelle au moyen d'un observatoire national

Les difficultés rencontrées par la mission à recueillir auprès des services des informations fiables nous conduisent à recommander la mise en place d'un observatoire de l'éducation artistique et culturelle associant services de l'État et associations de représentants des collectivités territoriales, dont la mission serait de recueillir et traiter les informations indispensables de nature statistique, budgétaire et qualitative, sur lesquelles l'État et les collectivités territoriales doivent pouvoir s'appuyer pour conduire leur politique.

Pour ce qui concerne le ministère de la culture et de la communication, la mission attire l'attention sur la nécessité d'identifier, dans les rapports annuels de performances, les budgets qui auront été effectivement consacrés aux actions d'éducation artistique et culturelle des enfants et des jeunes de la petite enfance à l'université, surtout dans la perspective de la fusion des actions 2 et 4 en 2013.

L'identification des crédits d'intervention du ministère de l'éducation nationale consacrés à l'éducation artistique et culturelle devrait également conduire à la création d'une action spécifique dans chacun des deux programmes de la mission « enseignement scolaire ».

L'amélioration du suivi se pose enfin entre les services déconcentrés et les établissements ; la synthèse nationale appelle un suivi analytique plus fin, qui enrichirait utilement les données statistiques actuellement disponibles.

Enfin, la question de la terminologie des actions demande des précisions, voire un accord d'ensemble sur certains termes ou contenu d'actions (par exemple pour les ateliers). Certains intitulés d'opérations ne précisent pas si le double volet connaissance et pratique est bien inclus ou s'il s'agit d'une simple sortie. La terminologie doit cependant maintenir un certain degré de souplesse pour englober des projets qui peinent parfois à trouver la bonne « case » pour exister, décourageant les efforts et initiatives des enseignants.

2. Intégrer les initiatives individuelles dans des démarches de projet à l'échelle des établissements et des territoires

L'évaluation de chacun des dispositifs à laquelle la mission a procédé l'amène aux conclusions suivantes.

Chacun de ces dispositifs a sa pertinence, l'ensemble constituant la boîte à outils que les porteurs de projet doivent pouvoir utiliser selon la nature de leurs projets et les contextes de leur utilisation.

Ces dispositifs ne doivent pas être opposés les uns aux autres. On prendra garde en particulier à ne pas opposer les initiatives individuelles des enseignants les plus impliqués dans les projets d'éducation artistique et culturelle à l'encouragement à la démarche fédératrice.

À cet égard, des dérives parfois constatées sur le terrain doivent être pointées : celles qui conduisent à pérenniser le soutien aux actions inscrites dans les dispositifs « traditionnels », tels les ateliers, les classes culturelles, les options artistiques en lycée, les classes à PAC ou les classes à horaires aménagés, sans rechercher les moyens de leur intégration dans un projet

culturel d'établissement ou de territoire, et, à l'inverse, celles qui au nom de la généralisation de l'éducation artistique et culturelle concevraient les projets fédérateurs comme une alternative aux dispositifs traditionnels.

Chaque dispositif doit être compris dans une logique d'intégration à des projets s'adressant à l'ensemble d'une population à l'échelle d'un établissement ou d'un bassin de formation.

La mission met également en garde contre les dérives qui peuvent affecter l'utilisation de certains dispositifs, en en faisant des outils de sélection et de reproduction sociale. À la classe à horaires aménagés d'un établissement scolaire situé dans un quartier favorisé parfois utilisée comme un outil de contournement de la carte scolaire ou située dans un établissement relevant de l'éducation prioritaire, mais utilisée comme un moyen de regrouper les « bons élèves », sera préféré l'encouragement à des partenariats renforcés entre conservatoires, institutions culturelles et établissements scolaires ouverts sur une diversité d'initiatives (création d'un orchestre ou/et d'une chorale au sein de l'école, dispositif « écoles ou collèges au concert », ateliers musique dans le cadre de l'accompagnement éducatif etc.) destinés à s'adresser au plus grand nombre.

3. Une définition partagée de la notion de généralisation

Inscrire les dispositifs et les enseignements dans la perspective d'une généralisation de l'offre en matière d'éducation artistique et culturelle exige de parvenir à une définition partagée de la notion de généralisation. Cette définition doit s'appuyer sur les acquis de trois décennies de politique interministérielle dans le champ de l'éducation artistique et culturelle.

3.1 Généraliser, c'est en premier lieu offrir un contenu éducatif commun à tous les enfants et jeunes scolarisés

3.1.1. **Les enseignements obligatoires** y répondent, à la condition qu'ils soient effectivement dispensés dans l'ensemble des établissements scolaires et des écoles élémentaires. Par enseignements obligatoires susceptibles de contribuer à une généralisation d'un parcours artistique et culturel pour chaque élève, il convient de ne pas entendre seulement les arts visuels et l'éducation musicale ; à titre d'exemple, l'enseignement du français, dans le cadre même de son programme disciplinaire, peut susciter des rencontres avec des artistes, aussi bien dans le premier que dans le second degré. C'est un élément important de ce parcours (théâtre, cinéma, littérature, etc.). Quant à l'enseignement de l'histoire des arts, présent dès le cycle 2 de l'école élémentaire et se poursuivant pendant toute la scolarité obligatoire à travers l'ensemble des champs disciplinaires il peut, malgré les difficultés rencontrées lors des deux années de mise en œuvre, constituer une ressource à l'éducation artistique et culturelle. Pour ce faire, sa place dans les divers programmes d'enseignement et son mode actuel d'évaluation doivent être reconsidérés afin de mieux l'intégrer à l'axe fondateur de l'éducation artistique et culturelle que sont les enseignements au sens large et ainsi en faire un lien culturel manifeste dans le parcours artistique de chacun. L'histoire des arts doit retrouver sa vocation transversale première et aider l'ensemble des enseignements à intégrer le concept d'éducation artistique et culturelle dans ses pratiques disciplinaires.

3.1.2. Intégrer Internet et le « 2.0 » dans les dispositifs d'éducation artistique et culturelle, avec une approche renouvelée de la transmission

Si les dispositifs étudiés ont montré que chacun avait gardé sa pertinence, l'évolution des pratiques culturelles et, en particulier, l'arrivée des nouvelles technologies dans la vie quotidienne des jeunes appelle à l'évidence un renouvellement du contenu et des méthodes pédagogiques.

Des études ont démontré que les pratiques liées aux nouvelles technologies ne faisaient pas disparaître les inégalités : les enfants d'ouvriers font un usage moins fréquent d'internet « faute de trouver à leur domicile des interlocuteurs compétents aptes à une transmission des savoirs et savoir-faire³⁹ ». L'école peut s'avérer un lieu-ressource pour la pratique des nouvelles technologies, en particulier en matière d'éducation artistique.

Une étude de Sylvie Octobre (département des études et de la prospective et des statistiques du ministère de la culture et de la communication – DEPS) souligne que les enseignements classiques et les visites seraient trop éloignés des pratiques actuelles, davantage liées au divertissement. Les intervenants, artistes ou enseignants pourraient donc privilégier une nouvelle manière de les associer aux thématiques de l'éducation artistique et culturelle, sur un mode « entre pairs » qui stimule les échanges et la créativité.

De leur côté, parallèlement à l'école qui évolue sur ce plan, les institutions culturelles sont forcément tenues de proposer de nouveaux modes collaboratifs avec les publics, notamment scolaires, dans le cadre du partenariat en matière d'éducation artistique et culturelle.

En conclusion, les dispositifs doivent évoluer avec les pratiques, notamment celles liées à internet, tant au sein de l'établissement qu'auprès des partenaires culturels. Ces nouvelles pratiques rendent les techniques de transmission et d'animation, de rencontre avec la création et la culture plus aisées, plus démocratiques et appellent les enseignants et les intervenants à inventer un mode relationnel avec les jeunes qui dépasse celui de l'approche traditionnelle et donne toute sa place à leur appropriation personnelle des outils et des contenus culturels.

3.1.3 C'est aussi créer les conditions pour que chaque enfant et chaque jeune ait l'occasion, pendant le temps scolaire, d'être initié à une pratique artistique, co-animée par un artiste (au moins à certains moments forts de cette initiation).

Des observations comme celles qui ont pu être faites pour le département de la Somme dont l'effort consenti en matière d'éducation artistique est conséquent peuvent permettre d'opérer des projections en termes de coût. Par exemple, la généralisation appliquée aux 12 680 718 élèves scolarisés, y compris ceux des lycées agricoles et les apprentis, représenterait 18,6 euros multiplié par 12 680 718, soit 235, 8 millions d'euros par an). Toujours à titre indicatif, une autre projection peut s'appliquer au coût qui serait celui d'un accès généralisé aux classes à projet artistique et culturel. Sur la base de 400 000 à 500 000 classes et d'un financement d'environ 760 euros pour chacune, le budget serait de l'ordre de 342 à 380 millions d'euros. Si on se donne pour objectif qu'un quart des élèves bénéficient d'un tel dispositif chaque année, le coût se situerait entre 85,5 et 95 millions d'euros. Lorsqu'on s'attache à l'idée de généralisation de l'éducation artistique et culturelle, la mise en perspective de ces chiffres est significative, comparés avec ceux liés à un projet, certes hors temps scolaire, comme DEMOS (Dispositif d'éducation musicale et orchestrale à vocation sociale). Là, un millier d'enfants sont visés et le coût par enfant s'élève à 2 700 euros par an dont 950 pris en charge par l'État le reste par les collectivités. Ces projections doivent aussi s'apprécier à l'aune des participations financières très variables d'une collectivité territoriale à l'autre. Le département de la Haute-Vienne, par exemple, ne participe à aucun projet artistique et culturel de collège au motif que rien ne l'y oblige et qu'il n'en a pas les moyens face aux dépenses sociales qu'il doit assurer.

³⁹ L'enquête sur les pratiques culturelles des Français âgés de plus de 15 ans, département des études et de la prospective et des statistiques (DEPS), ministère de la culture et de la communication, Olivier Donnat..

3.2 Généraliser, c'est aussi offrir la possibilité pour les enfants et les jeunes qui le souhaitent de prolonger les enseignements obligatoires et les parcours artistiques et culturels par des enseignements optionnels sur le temps scolaire en lycée ou par des activités de pratique artistique et culturelle dans le temps périscolaire.

3.2.1 Tous les lycéens, y compris les élèves scolarisés dans les lycées professionnels et technologiques, devraient avoir la possibilité de suivre un enseignement optionnel artistique, obligatoire (jusqu'ici adossé à la seule filière L) ou facultatif.

3.2.2 Tous les enfants et les jeunes scolarisés devraient se voir offrir la possibilité de choisir une ou plusieurs activités dans le prolongement du temps scolaire, à commencer par le temps dit de l'accompagnement éducatif. La généralisation passe donc par la diversification des propositions faites aux enfants et aux jeunes, l'élargissement des champs artistiques à la photographie, aux métiers d'art, au *design*, à la mode, aux arts du goût, la prise en compte non seulement des pratiques artistiques mais du patrimoine, dans toutes ses dimensions, archéologique, monumental, industriel, paysager, etc.

4. Une stratégie globale permettant d'atteindre l'objectif de la généralisation en cinq ans.

4.1 Réinvestir le champ de la formation

Alors qu'est prévu un important renouvellement des personnels enseignants dans les cinq années à venir, la formation initiale et continue des enseignants, des chefs d'établissement, des artistes et des professionnels constitue un enjeu majeur.

Dans le cadre des futures écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE), l'éducation artistique et culturelle doit trouver une place à la hauteur de l'ambition affichée. Celle-ci ne pourra se faire sans lui consacrer une part importante de la formation initiale. Quelles que soient les spécificités disciplinaires, la démarche d'élaboration des volets éducation artistique et culturelle des projets culturels d'établissement sera partie intégrante de la formation. Ces mêmes savoirs seront inscrits à la formation des personnels d'encadrement (chefs d'établissement, IEN, IA-IPR). Une convention avec l'ESEN pourra en définir les modalités et le contenu. Une place particulière au partenariat doit y être faite.

Les mêmes objectifs doivent amener à penser la formation initiale dans les établissements de formation artistique relevant du ministère de la culture et de la communication et cela afin de faciliter, à terme, la conduite de relations partenariales avec diverses structures scolaires. Ces formations doivent amener les artistes et les divers professionnels concernés à une réelle maîtrise des démarches de médiation en milieu scolaire. Afin de donner tout son sens à l'éducation artistique et culturelle, tous les champs artistiques seront concernés.

À cet égard, la relance des PREAC, jointe à une ouverture des plans académiques de formation à l'offre des structures culturelles, doit être considérée comme un outil essentiel permettant de mutualiser l'ensemble des compétences et des ressources sur un territoire.

4.2 Relancer les projets culturels d'établissement

La mission insiste sur la portée et le potentiel du projet culturel d'établissement. Elle souligne la nécessaire évolution des approches pédagogiques des enseignants en matière d'éducation artistique notamment celles en lien avec les pratiques partenariales. Dans le cadre des projets culturels d'établissement, elle recommande aux chefs d'établissement de favoriser l'indispensable esprit d'innovation des équipes d'établissement et de les accompagner en termes de modalités d'organisation des emplois du temps et de mobilisation des divers acteurs de la communauté éducative. C'est la raison pour laquelle l'importance que revêt la formation initiale et continue des chefs d'établissement à l'ingénierie de projets culturels doit être ici rappelée. L'expérience des référents culture des lycées devrait être étendue à l'école et au collège selon des modalités adaptées au contexte scolaire.

4.3 Prendre appui sur la réforme des rythmes scolaires

La mise en place de cette stratégie doit pouvoir être pensée en prenant en compte la réflexion en cours en matière de réforme des rythmes scolaires. Le protocole d'accord signé le 17 novembre 1993 par les ministres chargés de l'éducation nationale, de la culture et de la francophonie, de l'enseignement supérieur et de la recherche et de la jeunesse et des sports l'affirmait déjà⁴⁰.

Le raccourcissement de la journée scolaire *stricto sensu* compensé par l'accroissement du nombre de jours de classe dans l'année, à l'école primaire comme au collège, pourrait permettre de libérer du temps (pendant la pause méridienne ou après la fin des cours et en veillant à ne pas entraver l'aide personnalisée) pour développer l'offre éducative, notamment en matière d'activités artistiques et culturelles.

4.4 Prendre en compte la globalité du temps de l'enfant

La stratégie visant à la généralisation doit également passer par la prise en compte de la globalité du temps éducatif de l'enfant, le temps scolaire, les temps périscolaire et les périodes de congé, et donc par l'inscription des projets dans des approches globales à l'échelle des bassins de formation, le **plan local pour l'éducation artistique et culturelle** étant l'outil permettant de répondre à cette ambition de manière concertée avec tous les acteurs de l'éducation artistique et culturelle. Sa déclinaison à l'échelle des établissements et des territoires s'opère de manière adaptée au moyen des CLEA, outil privilégié de l'action éducative et culturelle associant l'ensemble des acteurs d'un territoire, dans et hors temps scolaire.

D'une façon plus générale, l'éducation artistique et culturelle doit constituer un volet prioritaire de projets territoriaux rassemblant l'ensemble des partenaires : équipes enseignantes et éducatives des établissements scolaires, centres de loisirs et autres structures associatives ou municipales accueillant des enfants hors temps scolaire, établissements d'enseignement spécialisé de la musique, de la danse et du théâtre, écoles municipales d'arts plastiques et structures artistiques et culturelles dans les champs de la création et de la diffusion artistique, de la protection et

⁴⁰ « Il ne saurait y avoir d'avancée décisive dans le domaine de l'éducation artistique, c'est-à-dire dans le développement des enseignements comme dans celui des pratiques artistiques et culturelles, tant que les rythmes de vie des enfants, dans et hors temps scolaire, n'auront pas été profondément modifiés. L'éducation artistique ne saurait, en effet, être envisagée comme une matière supplémentaire, s'ajoutant à un emploi du temps déjà trop chargé pour les enfants comme pour les jeunes. »

valorisation des patrimoines. Cette approche ambitieuse, expérimentée dès 1989 dans le cadre de l'opération d'aménagement des rythmes de vie de l'enfant et la mise en place des contrats ville-enfants s'est assez vite heurtée à plusieurs limites :

- la forte diminution des crédits d'intervention de l'État destinés à soutenir le partenariat avec les collectivités territoriales ;
- la diversité de l'accueil fait par les collectivités locales aux propositions des services de l'État, motivée par la limitation à trois années de la durée des contrats conclus entre l'État et les collectivités ou par le refus de participer au financement d'actions en temps scolaire conformément à la répartition des compétences instaurée par la loi entre l'État et les collectivités dans le champ éducatif,
- par les inégales répartitions des moyens susceptibles d'être consacrés par les collectivités à cette politique.

4.5 Instaurer l'existence du projet éducatif local par la loi ?

L'inscription dans la loi de l'obligation, pour les collectivités et l'État, de définir et de participer de manière conjointe à un plan local d'éducation artistique et culturelle présenterait l'avantage de donner une base légale à l'intervention de chaque collectivité et de conforter les interventions existantes. Cela pose évidemment la question du traitement de l'absence d'intervention dans les territoires dépourvus d'actions d'éducation artistique et culturelle et, partant, des moyens de sa prise en charge dans les territoires où les collectivités ne sont pas en capacité financière d'intervenir, notamment dans **les zones rurales**. Si une meilleure répartition des crédits de l'État peut aider à soutenir des projets sur certains territoires dépourvus de structures et de moyens, grâce à des outils et des crédits existants comme les CLEA, leur extension à l'ensemble du territoire pour une généralisation ne pourrait s'opérer à **budget constant**. En revanche, y ajouter les interventions existantes des collectivités et définir en commun un plan d'action sur cinq ans devrait permettre de construire ensemble des modes d'intervention ciblés et équitablement répartis, dans le but d'aboutir progressivement à des actions éducatives et artistiques sur l'ensemble du territoire.

Il faut aussi *a contrario*, être conscient que l'inscription dans la loi d'une telle participation conjointe présente le risque que le système éducatif puisse être soumis aux pouvoirs et pressions de proximité, éventuellement contraires aux valeurs de l'école républicaine.

4.6 Répartir équitablement les moyens entre les territoires

Ainsi que le rappelle le rapport de la synthèse de la concertation nationale engagée dans le cadre du chantier de refondation de l'école, de profondes inégalités entre les territoires se sont creusées à la faveur de l'implication croissante des collectivités territoriales dans le financement des établissements scolaires. L'État n'a pas exercé pleinement son rôle redistributif. Les constats opérés par la mission sur la répartition des crédits de l'action 224-2 entre les DRAC et sur l'incapacité des dispositifs de coopération entre l'éducation et la culture à orienter le soutien de l'État vers les élèves relevant de l'éducation prioritaire et des zones rurales rejoignent très largement le diagnostic opéré par le rapport.

La mission inscrit sa réflexion dans les conclusions de la synthèse de la consultation nationale précitée. L'enjeu est d'accompagner la réforme législative redéfinissant le rôle des collectivités

territoriales « par un cahier des charges national sur la base des expérimentations menées par de nombreuses collectivités et d'accompagner financièrement les collectivités dans la mise en œuvre de la réforme par la mise en place d'un fonds de compensation destiné à assurer l'égalité territoriale, dans le cadre d'une approche interministérielle⁴¹ ».

Dans le champ de l'éducation artistique et culturelle, il devrait être possible d'engager la concertation avec les collectivités en débattant de l'échelon le plus adapté au traitement des inégalités territoriales. La mission a constaté à cet égard que cette question appelle des réponses différentes selon le positionnement institutionnel des uns et des autres. Pour ce qui les concerne, les directions régionales des affaires culturelles considèrent très majoritairement les départements comme des partenaires à privilégier, via l'élaboration de schémas départementaux de l'éducation artistique et culturelle ou de conventions de développement territorial de l'éducation artistique associant régions, EPCI et services de l'État. De tels schémas ne peuvent être mis en œuvre qu'accompagnés de mesures budgétaires à la hauteur de l'ambition affichée : la généralisation de l'éducation artistique et culturelle. Les estimations du coût d'objectif global de la généralisation sont de l'ordre de 300 M€ (hors dépenses de formation des enseignants et des intervenants dont le coût très important devrait être évalué par une étude complémentaire et hors rémunération des enseignants). Seule une approche budgétaire précise des interventions actuelles de chaque collectivité publique, nationale et territoriale, permettrait de mesurer l'écart entre l'ambition et les moyens. De ce fait, la mission ne propose pas de clé de répartition entre l'État et les collectivités territoriales, celle-ci devant faire l'objet d'une discussion approfondie. Elle tient cependant à souligner qu'aucun des dispositifs évoqués ne peut être en soi un outil de la généralisation s'il n'est pas alimenté par des moyens budgétaires correspondants.

⁴¹ Synthèse de la concertation nationale 5 octobre 2012, p. 43.

Annexes

La répartition des crédits de l'action 224-2 entre les DRAC.

En théorie, la répartition des crédits entre les DRAC devrait être établie en prenant en compte au minimum deux facteurs : le poids démographique de chaque région (le nombre d'élèves) et la richesse de chaque région (ici représentée par l'indicateur PIB par habitant ou, pour ce qui concerne la répartition entre les départements d'Île-de-France et du Limousin, choisis à titre d'étude de cas, le revenu médian par habitant) afin de contribuer à la correction des inégalités entre les territoires. D'autres critères plus difficiles à traduire par des indicateurs devraient (et sont) pris en compte, telles que les distances moyennes des établissements scolaires par rapport aux institutions culturelles, les régions rurales devant ici bénéficier d'un « plus » comparé aux régions fortement urbanisées (c'est le cas en particulier du Limousin qui bénéficie d'un traitement particulier depuis de nombreuses années).

La comparaison de la répartition effective des crédits telle qu'elle apparaît dans le RAP 2011 et une répartition théorique calculée sur une base démographique puis sur une base démographique pondérée par le PIB par habitant, fait apparaître de **fortes inégalités dans la répartition des crédits du 224-2 entre les DRAC.**

Trois régions sont, selon cette logique, très largement sous-dotées. La comparaison entre la Lorraine et l'Alsace est à cet égard frappante. La **Lorraine** région pauvre a une dotation inférieure de moitié à ce à quoi elle pourrait prétendre, l'**Alsace** région riche plus de deux fois le montant de cette dotation théorique.

Les régions du grand ouest, **Pays-de-la Loire** et **Bretagne**, le **Nord-Pas-de-Calais**, les régions **Midi-Pyrénées** et **PACA**, **La Réunion** et la **Guadeloupe** sont également sous-dotées.

Un travail de même nature avait été réalisé en 2002. Il s'agissait alors d'analyser la répartition des crédits inscrits au chapitre 43-30 art 30 du budget du ministère de la culture. Aux variables démographiques et PIB par habitant avait été ajoutée la variable « proportion d'établissements classés en ZEP ou en REP ».

La situation n'a guère évolué depuis dix ans : la **Lorraine**, les régions du grand ouest, **Bretagne** et **Pays de la Loire**, le **Nord-Pas-de-Calais**, ainsi que la **Guadeloupe** et **La Réunion** étaient parmi les régions « sous-dotées ». En revanche, il semble qu'ont bénéficié d'un rattrapage les régions **Aquitaine**, **Bourgogne**, **Haute-Normandie** et **Guyane**. À l'inverse, les régions **Midi-Pyrénées** et **Provence-Alpes-Côte d'Azur** dont la dotation effective était à l'époque égale à la dotation « théorique » figurent maintenant parmi les régions « sous-dotées ».

Tableau de répartition des crédits inscrits à l'action 224-2 de la mission culture RAP 2011 – Comparaison entre la répartition effective (en volume et en dépense/élève), une répartition effectuée sur une base démographique et une répartition effectuée sur une base démographique pondérée par un indicateur de la richesse de chaque région (PIB/habitant)

DRAC	effectifs premier degré	effectifs second degré	total scolarisés	E = 28.225x D _x /D _t	répartition effective			I pib par hab	J= PibhR/PibhT	K = E/J	comparaison réel / théorique		
					F=RAP 2011 224-2 réel	G €/élève	H = F-E				L = F-K	M = F/E	N = F/K
Alsace	177 755	149 939	327 694	771 013	1 702 331	5,2	931 318	27986	0,94	820 548	881 783	2,21	2,07
Aquitaine	298 506	250 626	549 132	1 292 022	1 611 450	2,9	319 428	26625	0,89	1 445 318	166 132	1,25	1,11
Auvergne	121 000	97 883	218 883	514 998	672 402	3,1	157 404	24050	0,81	637 783	34 619	1,31	1,05
Basse Normandie	143 998	119 764	263 762	620 591	716 493	2,7	95 902	23309	0,78	792 985	-76 492	1,15	0,9
Bourgogne	151 265	124 083	275 348	647 851	858 908	3,1	211 057	25451	0,85	758 147	100 761	1,33	1,13
Bretagne	332 083	261 961	594 044	1 397 693	1 240 820	2,1	-156 873	24780	0,83	1 679 939	-439 119	0,89	0,74
Centre	254 482	198 752	453 234	1 066 389	1 649 159	3,6	582 770	25238	0,85	1 258 472	390 687	1,55	1,31
Champagne Ardenne	132 193	107 949	240 142	565 017	801 503	3,3	236 486	26262	0,88	640 791	160 712	1,42	1,25
Franche Comté	119 160	94 745	213 905	503 285	641 867	3,0	138 582	23714	0,8	632 109	9 758	1,28	1,02
Guadeloupe	57 431	51 010	108 441	255 145	318 600	2,9	63 455		0,61	418 270	-99 670	1,25	0,76
Guyane	43 408	31 904	75 312	177 197	296 710	3,9	119 513		0,61	290 486	6 224	1,67	1,02
Haute Normandie	191 740	159 558	351 298	826 549	1 063 961	3,0	237 412	25601	0,86	961 601	102 360	1,29	1,11
Ile de France	1 276 523	1 004 720	2 281 243	5 367 409	2 133 673	0,9	-3 233 736	48378	1,62	3 304 455	-1 170 782	0,4	0,65
Languedoc Roussillon	257 519	214 895	472 414	1 111 517	1 841 290	3,9	729 773	23670	0,79	1 398 623	442 667	1,66	1,32
Limousin	60 915	50 854	111 769	262 975	580 860	5,2	317 885	23018	0,77	340 275	240 585	2,21	1,71
Lorraine	220 983	189 017	410 000	964 666	584 940	1,4	-379 726	23439	0,79	1 225 804	-640 864	0,61	0,48
Martinique	43 503	40 673	84 176	198 053	430 128	5,1	232 075		0,61	324 677	105 451	2,17	1,32
Midi Pyrénées	268 174	221 704	489 878	1 152 607	1 066 494	2,2	-86 113	26718	0,9	1 284 873	-218 379	0,93	0,83
Nord-Pas-de-calais	462 393	365 790	828 183	1 948 586	1 788 676	2,2	-159 910	24344	0,82	2 384 024	-595 348	0,92	0,75
Provence Alpes Côte d'Azur	474 435	404 712	879 147	2 068 496	1 843 181	2,1	-225 315	27720	0,93	2 222 514	-379 333	0,89	0,83
Pays de la Loire	390 566	295 705	686 271	1 614 689	886 681	1,3	-728 008	26550	0,89	1 811 371	-924 690	0,55	0,49
Picardie	207 134	164 422	371 556	874 213	1 052 502	2,8	178 289	22727	0,76	1 145 667	-93 165	1,2	0,92
Poitou-Charentes	161 901	132 122	294 023	691 790	953 985	3,2	262 195	23785	0,8	866 272	87 713	1,38	1,1
Océan Indien	120 799	101 457	222 256	522 934	557 724	2,5	34 790		0,61	857 269	-299 545	1,07	0,65
Rhône-Alpes	665 019	529 158	1 194 177	2 809 712	2 931 058	2,5	121 346	30055	1,01	2 784 378	146 680	1,04	1,05

colonne **E** : dotation calculée en fct du nb d'élèves ; **F** : dotation réelle ; **G** : €/élève ; **H** : dotation réelle – dotation calculée en fonction du nb d'élèves ; **I** : PIB /hab ; **J** : Pib par habitant de chaque région/Pib par habitant national ; **K** : crédits répartis en fonction du nombre d'élèves pondérés par le ratio J ; **L** : crédits effectivement répartis entre les DRAC – crédits théoriques calculés en fonction du nb d'élèves et pondérés par l'indicateur J ; **M** : rapport entre les dotations effectives et les dotations calculées en fonction du nb d'élèves ; **N** : rapport entre les dotations effectives et les dotations calculées en fonction du nb d'élèves pondérées par l'indicateur J .

Remarque : l'indicateur PIB/habitant, le plus immédiatement accessible sur le site de l'INSEE a été choisi à titre indicatif. En outre, il n'est présenté pour les DOM que globalement. En toute rigueur il aurait fallu choisir comme indicateur de pondération : le ratio entre (nb habitants de la région/nb total d'habitants métropole + OM) / (PIB régional/PIB national)

Le partenariat avec les collectivités territoriales

• La répartition des compétences entre l'État et les collectivités territoriales dans le champ éducatif.

Le cadre législatif actuel repose sur un principe simple. L'éducation est un service public national dont le fonctionnement est assuré par l'État, sous réserve des compétences attribuées par le code de l'éducation aux collectivités territoriales pour les associer au développement de ce service. Les compétences attribuées aux collectivités territoriales ont été définies par les chapitres 2 à 6 du titre 1 du code de l'éducation. Outre leurs compétences en matière de construction et d'équipement des établissements scolaires, les communes assurent le fonctionnement des locaux des écoles publiques (L 212-4), les départements et les régions respectivement le fonctionnement des collèges et des lycées, « à l'exception, d'une part, des dépenses pédagogiques à la charge de l'État dont la liste est fixée par décret et, d'autre part, des dépenses de personnel sous réserve des dispositions de l'article L 216-1 » (article L 213-2 et L 214-6).

La loi ne prévoit donc pas la possibilité pour les communes de participer au financement d'activités éducatives et culturelles intégrées dans les enseignements du premier degré. Quant au décret n°85-269 du 25 février 1985 fixant la liste des dépenses pédagogiques à la charge de l'État, dans le second degré, il inclut explicitement les dépenses de fonctionnement afférentes aux projets d'action éducative, à la recherche et à l'expérimentation pédagogique, dans les dépenses pédagogiques à la charge de l'État.

En revanche :

« Les communes, départements et régions peuvent organiser dans les établissements scolaires, pendant leurs heures d'ouverture et avec l'accord des conseils et autorités responsables de leur fonctionnement, des activités éducatives, sportives et culturelles complémentaires. Ces activités sont facultatives et ne peuvent se substituer ni porter atteinte aux activités d'enseignement et de formation fixées par l'État. Les communes, départements et régions en supportent la charge financière. Des agents de l'État, dont la rémunération leur incombe, peuvent être mis à leur disposition.

L'organisation des activités susmentionnées est fixée par une convention, conclue entre la collectivité intéressée et l'établissement scolaire, qui détermine notamment les conditions dans lesquelles les agents de l'État peuvent être mis à disposition de la collectivité⁴². »

L'État reconnaît donc la possibilité pour les collectivités territoriales de financer des activités complémentaires aux activités d'enseignement. Cette possibilité a été largement utilisée par les communes, notamment pour organiser des activités pendant les heures d'ouverture des établissements, mais en dehors du temps scolaire (« devoirs surveillés », contrats éducatifs locaux..... et « accompagnement éducatif » depuis la rentrée scolaire de 2007⁴³). 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.

De nombreuses initiatives ont cependant été prises par les collectivités locales, depuis une trentaine d'années, outrepassant les possibilités ouvertes par la loi : rémunération d'intervenants

⁴² Article L 216-1 du code de l'éducation

⁴³ Cf la circulaire éducation nationale n°2007-115 du 13 juillet 2007 et la circulaire culture du 22 octobre 2007.

dans les enseignements obligatoires, participation au financement des PAE (projets d'action éducative) dès les années 80, des classes à PAC, etc.

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 » (L 212-3 et L 214-4), aucune prescription n'est fixée en matière de construction des équipements nécessaires aux pratiques artistiques et culturelles.

• Quelques repères historiques

La volonté déjà affirmée par le protocole d'accord de 1983 d'encourager sur le terrain la signature de conventions tripartites entre les deux ministères et les collectivités locales est reprise dans le protocole d'accord relatif à l'opération de l'aménagement des rythmes de vie de l'enfant cosigné par Roger Bambuck, secrétaire d'État à la jeunesse et aux sports et Jack Lang, ministre de la culture, de la communication, des grands travaux et du bicentenaire. Le protocole d'accord signé à Niort le 23 février 1989 prévoit notamment la participation du ministère de la culture au financement des « *contrats de ville⁴⁴ à dominante artistique et culturelle* » *couvrant le temps scolaire et les temps péri et post-scolaires et reposant sur des « jumelages entre des équipements culturels divers (Maisons de la culture, CAC, centres dramatiques, musées, bibliothèques, conservatoires, écoles d'art...) et les partenaires concernés par les activités des jeunes dans le temps scolaire et péri-scolaire (école, associations, centres de loisirs) »*.

À cet outil contractuel s'adjoindra en 1992-93 le « plan local pour l'éducation artistique » (PLEA) ou « contrat local d'éducation artistique » (CLEA). Il s'agira alors moins d'ajouter un nouveau dispositif à la liste des dispositifs contractuels mis en place par le gouvernement (contrats de plan, contrats de ville, contrats ville-enfant, convention de développement culturel) que de dégager les grandes lignes d'une démarche ayant vocation à s'intégrer dans chacun de ces dispositifs contractuels. Le cahier des charges des plans locaux pour l'éducation artistique et culturelle élaboré à l'époque et modifié à l'occasion du plan Lang-Tasca pour l'éducation artistique et culturelle, puis en 2005 lors de l'annonce du plan dit de relance est toujours en ligne sur le site du ministère de la culture et de la communication⁴⁵.

A la fin des années 90, le contrat éducatif local (CEL) piloté par le ministère de la jeunesse et des sports se substituera aux contrats ville-enfants. À la différence du contrat ville-enfants des années 89-93, les CEL ne concernent que les activités éducatives organisées en dehors du temps scolaire. Le ministère de la culture fut cosignataire des circulaires relatives aux CEL (9 juillet 1998 et 22 novembre 2000), sa participation aux CEL étant conçue alors comme l'une des modalités de « la collaboration avec les collectivités territoriales particulièrement impliquées dans les politiques de développement de l'éducation artistique que les deux ministères de la culture et de l'éducation nationale affirmaient souhaiter élargir et approfondir⁴⁶ ». Impulsé par une volonté ministérielle forte, le plan Lang-Tasca fut d'abord conçu comme une politique d'État, bien que rappelant la nécessité de « mettre en œuvre » le plan en s'appuyant « sur un partenariat renforcé avec les collectivités

44 La notion de contrat de ville sera quelques mois plus tard « récupérée » par le ministère de la ville. Les contrats de ville dont le ministère de la jeunesse et des sports aura l'initiative prendront alors le nom de contrats ville-enfant.

45 <http://www.culturecommunication.gouv.fr/Media/Politiques-ministerielles/Developpement-culturel/Files/Education-artistique-et-culturelle/Monter-un-projet-en-milieu-scolaire-Fiche-elu>

46 Circulaire ministère de l'éducation nationale – ministère de la culture et de la communication du 22 juillet 1998.

territoriales inséré dans les différents documents contractuels élaborés d'un commun accord dans un objectif de développement culturel partagé⁴⁷ ».

Le plan dit de relance, quatre ans plus tard, reformulera l'objectif du renforcement du partenariat avec les collectivités territoriales à travers le rappel que « l'action de l'État en matière d'éducation artistique et culturelle concerne la totalité de la population scolaire », pendant les temps scolaire et hors temps scolaire. La circulaire précisait que :

« Cet objectif, doit [...] conduire à soutenir les projets fédérateurs à l'échelle des territoires dans le cadre de conventions conclues avec les collectivités et, le cas échéant, les autres services de l'État. Ces conventions auront pour objectif la recherche d'une répartition territoriale équilibrée de l'offre éducative des structures artistiques et culturelles. Elles pourront si nécessaire conduire à la création d'établissements publics de coopération culturelle ou de Groupements d'intérêt public formalisant l'engagement des acteurs dans un cadre adapté à la globalisation des crédits de l'État et à l'harmonisation des modes de rémunération des intervenants⁴⁸. »

La circulaire du 29 avril 2008 réaffirme le principe de la recherche d'un partenariat avec les collectivités territoriales dans le cadre de conventions triennales associant les services de l'État et les collectivités locales.

• Bilan 2010

La mission n'a pu disposer de données concernant les années 2011 et 2012 et a dû s'appuyer sur des documents datant de 2010, à savoir les listings des relevés dans le logiciel Arpège des opérations financées sur l'action 224-2. Elle n'a pu également obtenir la liste des conventions avec les collectivités territoriales financées sur l'action 224-4 et susceptibles de comporter des volets éducation artistique et culturelle.

Selon les données fournies par le secrétariat général du ministère de la culture et de la communication et celles qui ont pu être récupérées auprès des DRAC, 138 conventions portant sur l'éducation artistique et culturelle ont été conclues ou étaient en cours de mise en œuvre en 2010 entre les DRAC et les collectivités territoriales. Il s'agit, la plupart du temps, de contrats locaux pour l'éducation artistique (PLEA/CLEA) ou des volets culturels de contrats éducatifs locaux (CEL) pilotés par les services déconcentrés de jeunesse et sports. Ces conventions peuvent être conclues avec des communes, plus fréquemment des communautés de communes ou des agglomérations, plus rarement avec des départements (9 et une convention « musique à l'école »). Ne sont évoquées ici que les conventions généralistes. Autrement dit, ne sont pas mentionnées les conventions relatives aux opérations « école et cinéma », « collège au cinéma », « lycéens et apprentis au cinéma », ni les contrats territoires-lecture ou « villes et pays d'art et d'histoire », qui peuvent intégrer des volets, sinon « éducation artistique et culturelle », au moins « milieu scolaire ».

Alsace avec (4) conventions dont deux CEL avec les villes de Strasbourg et de Mulhouse et deux CLEA avec Kingersheim et le syndicat intercommunal de la région de Seltz. L'Alsace est aussi la région où depuis maintenant près de 30 ans a été mis en place l'ACMISA d'abord sous forme associative puis sous la forme d'un GIP, associant État

⁴⁷ Circulaire du ministère de la culture et de la communication du 23 mars 2001 relative à la mise en œuvre du plan de cinq ans.

⁴⁸ Circulaire du 5 janvier 2005 relative au plan de relance.

(rectorat et DASEN, DRAC, DRAF, DDJSSC), les deux départements et les villes de Strasbourg, Mulhouse et Colmar.

Bourgogne avec (13) conventions dont l'une avec la Nièvre, le Grand Dijon, Cosne-sur-loire, le PNR du Morvan, Joigny, Châtillon, Sens, Cluny, le pays Charolais, le pays Seine et Tille, Esos Lucius, la communauté de Couchois et Tonnerre.

Bretagne (un CLEA avec la commune de Vitré).

Centre (5) (4 CEL dont l'un avec la ville d'Orléans et une convention musique à l'école avec le Cher).

Champagne-Ardenne participation à 10 CUCS et un accord cadre avec la Région

Franche-Comté avec (4) CLEA avec Morteau, Pontarlier, Lons-le-Saulnier et la communauté de communes Haute Savoureuse.

Haute-Normandie (12) avec les villes de Rouen, Dieppe, Fécamp, Harfleur, Grand-Quevilly, Verneuil sur Arve, Sotteville les Rouen, les communautés de communes Sânet Vienne, de la Vallée de l'Andelle, du Neubourg et Saint Romain de Colbosc, le Sydempad.

Languedoc-Roussillon (18) avec les conventions signées avec « Montpellier aggro », les villes de Perpignan et Frontignan, et 6 CEL avec Florac et 5 communautés de communes en Lozère et la participation aux contrats de ville de Montpellier, Nîmes, Ales, Narbonne, Sète, Saint-Jean de Vedas, Frontignan et Perpignan), Une convention avec le département des Pyrénées orientales (37 500 € pour les trois ans versés à l'opérateur, la FOL 66).

Limousin (17) (16 CEL et un PLEA en milieu rural).

Lorraine (7) avec Saint Dié, Talange, Bar le Duc, Gerardmer, Commercy, La Bresse et Neufchâteau.

Midi-Pyrénées (1) avec l'association « Pronomade(s) en Haute Garonne » et la communauté de communes des 3 vallées (Aspet). Il s'agit d'une convention monothématique portant sur le cirque contemporain.

Nord-Pas-de-Calais avec six Contrats locaux pour l'éducation artistique : « Agglo Lille Lomme et Hellèmes », « Agglo Roubaix, Tourcoing, Villeneuve d'Ascq et Wattrelos », les agglomérations de l'Artois, du Boulonnais et du Calaisis et Maubeuge.

Picardie (11) avec des conventions avec les trois départements et les villes ou agglomérations de Amiens, Beauvais, Saint Quentin, Laon, Abbeville, Clermont, Creil et Conty.

Poitou-Charentes une convention cadre avec l'inspection académique des Deux Sèvres, le département et le CRDP.

La Martinique avec 10 CEL et une convention avec le département.

La Guyane, avec 9 CEL.

La Réunion avec un CLEA avec la commune de Salazie.

En **Provence-Alpes-Côte d'Azur**, la DRAC a signé en 2010 trois conventions avec la ville de Saint-Raphaël et l'IA du Var, la ville d'Aix-en-Provence et le rectorat de l'académie d'Aix-Marseille, le conseil général du Var et l'inspection académique. Trois autres conventions étaient en cours, avec les villes d'Arles, Martigues et Cannes. Les financements de la DRAC sont directement versés aux structures culturelles et n'apparaissent donc pas dans

la liste des opérations financées par la DRAC, inscrites dans des conventions avec les collectivités territoriales.

En **Rhône-Alpes**, la DRAC en 2010 était associée par convention avec les départements de l'Ain, de l'Ardèche, de la Loire, de la Savoie et de la Haute Savoie.

Ces données sont à comparer avec celles des années 2001, 2002 et 2003.

	2001	2002	2003	2010
CEL	315	281	231	47
CLEA/PLEA	45	32	30	54
Contrats de ville ou CUCS avec volet éducation artistique et culturelle	10	23	29	18
Conventions départementales généralistes	3	15	17	18
Conventions départementales thématiques	?	7	18	
Convention avec les régions				1

On observe donc :

- une diminution importante du nombre de conventions conclues avec les communes ou les EPCI et en particulier une quasi-disparition de l'outil CEL qui n'est plus guère utilisé que dans 6 régions (Limousin, Bourgogne, Languedoc-Roussillon (Lozère), Centre et dans les deux DOM de Guyane et de Martinique).
- Une disparition de l'éducation artistique et culturelle des contrats de ville (CUCS), à la seule exception des CUCS signés en Languedoc-Roussillon et en Champagne Ardenne
- Enfin, alors que le début des années 2000 avait été marqué par une montée en puissance régulière du partenariat avec les départements, dix-huit départements (3 en Picardie, 3 en Aquitaine, la Haute Marne, 5 en Rhône Alpes : l'Ain, l'Ardèche, les Deux-Sèvres, la Loire, la Savoie et la Haute Savoie, la Loire Atlantique, la Nièvre, les Pyrénées orientales, le Var, la Martinique) étaient en 2010 conventionnés avec les DRAC. D'autres conventions sont en préparation (ainsi avec les départements de la Drôme et du Rhône en Rhône Alpes, avec le département de l'Hérault en Languedoc-Roussillon) ou ont été signées en 2012 (ainsi en Auvergne avec le Cantal)

- Le partenariat avec les régions ne donne lieu que rarement à la signature de conventions. Ainsi en région **Centre**, la région a lancé, en collaboration avec le rectorat et la DRAAF l'opération "Aux arts, lycéens et apprentis". Le partenariat avec la DRAC est mentionné dans les documents de communication qui accompagnent l'opération par le canal du soutien apporté par la DRAC aux "lieux de diffusion" et aux résidences d'artistes organisées chaque année dans deux ou trois lycées agricoles. Une exception notable : en **Champagne-Ardenne**. En **Aquitaine**, une convention généraliste pour les lycées est en cours d'écriture, pour une signature espérée en 2012 ou début 2013, entre la DRAC/la DRAAF/le rectorat et la région. La précédente convention associant les mêmes signataires datait de 2000 et n'avait pas été renouvelée. En **Rhône-Alpes**, des discussions sont en cours en vue de signer une convention avec la région, les deux rectorats et la DRAAF. Il en est de même en **Auvergne** où la convention-cadre est en cours de finalisation.

Il serait imprudent de tirer de ces évolutions des conclusions définitives. Tout juste peut on formuler quelques hypothèses.

1. Ces données reflètent la grande diversité des stratégies territoriales.

- La convention avec les collectivités territoriales est choisie comme un outil de développement de l'éducation artistique et culturelle par près de deux DRAC sur trois, les autres préférant s'appuyer directement sur les institutions culturelles, par ailleurs subventionnées également par les collectivités territoriales. En **PACA** notamment, six conventions avec les collectivités territoriales et l'éducation nationale ont été signées ou étaient en cours en 2010, mais les financements directement versés aux structures culturelles. C'est le cas également en **Pays de la Loire** où la convention avec le département de la Loire atlantique et la charte signée avec la ville de Nantes mentionne les financements alloués aux institutions culturelles pour leur action en matière d'éducation artistique et culturelle. En **Aquitaine**, deux conventions d'objectifs généralistes ont été signées avec les départements Gironde (signature renouvelée pour 3 ans en juin 2010) et Pyrénées Atlantiques (protocole signé en 95 associant jeunesse et sports, et renouvelé depuis, lors de comités de pilotage annuels). Les budgets sont affectés aux agences départementales et aux structures culturelles partenaires et imputés sur le 224.02.
- En **Bretagne**, le partenariat avec les collectivités territoriales s'inscrit dans le cadre global du groupe de pilotage régional associant les services de l'État, la région, les départements et l'association des maires) et des groupes de pilotage mis en place au niveau de chaque département. Les territoires d'intervention prioritaires sont définis dans le cadre de ces groupes de travail de façon conjointe sans rendre nécessaire la conclusion de conventions particulières. Une seule convention est ainsi mentionnée en 2010, avec la ville de Vitré.
- En **Basse-Normandie**, comme en **Guadeloupe**, et en **Ile-de-France** , la DRAC n'avait pas ou pas encore (en ce qui concerne la Guadeloupe et l'Ile-de-France) conclu de partenariat avec les collectivités territoriales dans un cadre conventionnel.
- En **Auvergne**, l'éducation artistique et culturelle est intégrée dans des conventions généralistes financées sur l'action 224-4, de façon marginale en 2010 dans 7 conventions, en 2011 et 2012 de façon plus systématique avec 4 communautés de communes et un contrat territoire lecture. Il en est de même en **Aquitaine**. La convention de développement territorial signée en 2010 avec le département des Landes s'articule autour de résidences artistiques et intègre la question des actions de médiation autour des publics dont le public scolaire. Elle est

imputée sur le 224.4 mais il n'est pas possible de flécher précisément dans l'enveloppe globale la part dédiée spécifiquement à la médiation en milieu scolaire.

2. La diminution progressive de l'utilisation de l'outil convention avec les collectivités territoriales pourrait être la conséquence de l'affaiblissement de la position de l'État dans ce champ, lié notamment à la disparition des crédits d'intervention de l'éducation nationale dans le premier degré et au manque total de lisibilité des crédits de l'éducation nationale dans le second degré, du peu d'écho que rencontrent auprès des collectivités territoriales des propositions qui leur sont présentées par les DRAC, sachant que l'aide de l'État est établie pour une durée limitée et destinée à participer au financement d'actions que les collectivités estiment encore fréquemment relever de la compétence de l'État.

3. Elle peut traduire enfin la montée en puissance progressive de l'intervention d'un nombre croissant de collectivités territoriales dans le champ de l'éducation artistique et culturelle, assumant désormais seules le poids financier d'actions ayant pu dans le passé bénéficier d'un soutien du ministère de la culture. C'est en particulier le cas des départements qui en dépit du contexte budgétaire difficile qu'ils traversent ont maintenu voire augmenté les budgets qu'ils consacrent à l'éducation artistique et culturelle. C'est aussi le cas des régions dont aucune n'était conventionnée avec l'État en 2010. Le fait que la majorité des conventions sont désormais signées avec des communes ou communautés de communes en milieu rural, seules 5 métropoles régionales (Amiens, premier CLEA signé avec l'État, il y a 20 ans, et toujours lié par convention avec la DRAC, Lille, Dijon, Nantes et Montpellier) bénéficiant encore d'un soutien du ministère, pourrait s'expliquer par le fait que les villes les plus importantes peuvent désormais mener leur propre politique sans apport financier des DRAC.

La quasi-disparition de l'éducation artistique et culturelle dans les contrats urbains de cohésion sociale (ex-contrats de ville, encore désignés sous ce terme en LR) doit enfin pouvoir s'expliquer par la réorientation de la politique de la ville, ces dernières années, vers d'autres contenus que les projets culturels.

LISTE DES PERSONNES AYANT PARTICIPE AU RAPPORT

Administration centrale du ministère de l'éducation nationale

Inspection générale de l'éducation nationale

Michèle Jeanne-Rose, IGEN responsable du suivi de la danse

Vincent Maestracci, IGEN musique

Henri de Rohan Cermack, IGEN histoire des arts

Patrick Laudet, IGEN responsable du suivi du cinéma et du théâtre

Daniel Auverlot, IGEN premier degré

Pascal Jardin, IGEN premier degré

Administration centrale du ministère de la culture et de la communication

Les inspections spécialisées

DG PATRIMOINE Marie-Hélène Joly

DG CREATION ARTISTIQUE Didier Braem, Laurent Chassain, Chantal Creste, Jean-Marie Gouélou, Christine Graz, Philippe Le Moal, Annie-Claire Pankowski, Philippe Ribour, Anne-Claire Rocton,

LISTE DES PERSONNES AUDITIONNEES OU CONSULTEES

Ministère de l'éducation nationale

Martine Schwebel, DAAC Amiens

Hien-le- Van, DAAC Limoges

Michèle Bartolini, DAAC Montpellier

Anne-Marie Bazzo, DASEN pour la Haute-Vienne

Le collège des IA/IPR de l'académie de Limoges

Monique Belleguy, proviseur du Lycée Turgot à Limoges

Alain Delost, proviseur du lycée Limosin à Limoges

Gilles Blanchard, coordonnateur départemental de l'action culturelle Indre et Loire

Florence Dubois, principale du collège Edouard Vaillant Vierzon

M Roger Vrand, Sous directeur de la vie scolaire des établissements et des actions éducatives

Anna Laurent, chef du bureau B3, DGESCO

Micheline Bouquet, Principale du Collège Jules Ferry à Tours,

Gilles Naudin professeur d'arts plastiques, collège Jules Ferry à Tours

Eric Guérin, IA/IPR, académie de Reims

Frédéric Leval, IA/IPR académie d'Orléans-Tours

Christian Vieaux, IA/IPR académie de Paris

Marie-Françoise Chavanne, IA/IPR, académie de Versailles

Philippe Galais, IA/IPR académie de Clermont-Ferrand

Jean-Jacques Paysant, IA/IPR académie de Créteil

Cyril Bourdois, IA/IPR, académie de Montpellier

Jean- Michel Athomas CPD Cher

Jean-Luc Pinçon, professeur d'arts plastiques. Collège de Mehun sur Yèvre, Cher

Ministère de la culture et de la communication

Les services administratifs

Secrétariat général

Virginie Chapus, secrétaire générale du programme 224

SG - SCPCI Claire Lamboley, cheffe du SCPCI,

Ariane Salmet, cheffe du DEDAC,

Emilie Nicolas, cheffe adjointe

François Marie, chargé de mission

Nicolas Merle, chargé de mission

Fabienne Bernard, chargée de mission au DAT

DG Patrimoine

Jacqueline Edelmann, chef du département des publics,

Sophie Biraud, chargée de mission

DG Création artistique

Daniel Véron, chef du bureau Christine Milleret, chargée de mission

Annie Chèvrefils-Desbiolles (DGCA/DDP)

CNC Anne Cochard, Hélène Raymondaut, Pierre Forni

Directions régionales des affaires culturelles

Directeurs régionaux

Kléber Arhoul, Basse Normandie

Philippe Geffré, Limousin

Muriel Genthon, Ile-de-France

Arnaud Littardi, Auvergne

Georges Poull, Pays-de-la-Loire

Jean-Claude Van Dam, Centre

Jean-Michel Treguer, directeur par interim Drac Picardie

Directeur adjoint

Frédérique Boura , Lorraine

Christine Diffembach, Limousin / Bourgogne

Jean-Loup Lecoq, Bretagne

Conseillers

Pascal Andurand, Midi-Pyrénées

Marie Beaupré, Ile-de-France

Antoine Bolzinger, Lorraine

Jacqueline Broll, Rhône-Alpes

Florence Caudrelier, Languedoc-Roussillon

Cécile Duret-Masurel, Pays de la Loire

Gwenaëlle Dubost, Poitou-Charentes

Sophie Girodon, Limousin

Elisabeth Ladrat, Haute-Normandie

Isabelle Lazzarini, Ile-de-France

Marie-France Lefebvre, Rhône-Alpes

Isabelle Lefebvre-Rosas, Picardie

Eric Le Moal, Nord-Pas-de-Calais

Isabelle Millies, Provence-Alpes-Côte d'Azur

Frédérique Petit, Champagne-Ardenne

Elie Toussaint, Guadeloupe.

Collectivités territoriales

Abraham Bengio, directeur général adjoint des services de la région Rhône-Alpes

Lionel Chalaye, responsable service médiation et nouveaux publics

François Deschamps, président de l'association des directeurs des services culturels des CT

François Pouthier, Culture et départements

Patrick Belaubre, secrétaire général Comédie française

Anne Fayard, assistante service culture éducation jeunesse sports Assemblée des départements de France

Claire Bernard , Association des régions de France

Sophie Bravais, CG Haute Savoie

Hervé Biseuil, ACTAR 77

Sébastien Ferriby, conseiller technique éducation et culture, association des maires de France.

Département de la Somme : Marie-Luce Seva, cheffe du service de l'action culturelle (direction de la culture), Naïma Abouker, chargée de mission « éducation artistique et culturelle »

Amiens-métropole : Christian Perin, chef du service culturel, Gwenela Renault adjointe, Hélène Biad, chargée de mission CLEA.

Théâtre du Beauvaisis, Pascal Deboffe, chargé des publics

CG Haute Vienne

Service culturel de la région Limousin

Service culturel Ville de Limoges

Centre de création contemporaine (CCC) de Tours, Noëlle Thibaut, responsable du service éducatif