
Rapport à
monsieur le ministre de l'éducation nationale et de la
jeunesse

madame la ministre de l'enseignement supérieur,
de la recherche et de l'innovation

Les enseignements artistiques au collège : état des lieux et perspectives

2019-076 – mars 2020



IGÉSR
INSPECTION GÉNÉRALE
DE L'ÉDUCATION, DU SPORT
ET DE LA RECHERCHE

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, DE LA RECHERCHE ET DE L'INNOVATION
MINISTÈRE DE LA CULTURE
MINISTÈRE DES SPORTS

*Inspection générale de l'éducation,
du sport et de la recherche*

Les enseignements artistiques au collège : état des lieux et perspectives

Mars 2020

Pilotes

**Guillaume BORDRY
Christian VIEAUX**

Copilotes

**Philippe GALAIS
Vincent MAESTRACCI
Henri de ROHAN-CSERMAK**

Autres membres de la mission

**Bénédicte ABRAHAM
Patrice BRESSON
Patrick LAUDET
Laurence LOEFFEL
Juliana RIMANE**

*Inspecteurs généraux de l'éducation,
du sport et de la recherche*

SOMMAIRE

SYNTHÈSE.....	1
Introduction	5
1. Les enseignements artistiques au collège : une contribution régulière, spécifique et dynamique à la formation générale des élèves, mais souvent masquée par l'EAC	8
1.1. La réduction des inégalités culturelles : une finalité majeure des enseignements et de l'éducation artistiques, systématiquement soulignée par les usagers de l'École.....	8
1.1.1. <i>Des usagers et des acteurs directs attentifs aux engagements de l'État en matière d'enseignements et d'éducation artistiques</i>	<i>8</i>
1.1.2. <i>Une légitimation de l'éducation artistique envisagée sous l'angle de son universalité.....</i>	<i>9</i>
1.2. Pourquoi faut-il, en France comme ailleurs, enseigner les arts à l'école ?	10
1.2.1. <i>Trois raisons convergentes pour des enseignements et une éducation artistiques systématiques à l'école</i>	<i>10</i>
1.2.2. <i>Un consensus sur la contribution des enseignements artistiques au développement de compétences nécessaires au XXI^{ème} siècle.....</i>	<i>10</i>
1.3. Les enseignements artistiques dans l'École : une disposition éducative spécifique, riche et solidement inscrite dans la forme scolaire	11
1.3.1. <i>Un enracinement profond et affirmé dans le projet et les modalités de l'École de la République.....</i>	<i>11</i>
1.3.2. <i>Continuité, régularité, progressivité : trois principes rappelés par les enseignants, les élèves, les parents ou les inspecteurs.....</i>	<i>12</i>
1.3.3. <i>Des dimensions interdisciplinaires et transversales des enseignements artistiques accentuées par l'instauration de l'histoire des arts.....</i>	<i>12</i>
1.4. Des présupposés demeurent, facteurs d'ambiguïtés ou de paradoxes, et pèsent sur le pilotage comme sur la décision politique	13
1.4.1. <i>Une érosion de la préoccupation scolaire pour les arts à l'École : source de complexité accrue entre les enseignements artistiques et l'éducation artistique et culturelle</i>	<i>13</i>
1.4.2. <i>Des représentations des enseignements artistiques marquées de l'empreinte de conceptions anciennes, reflétant une assez faible connaissance de leur réalité.....</i>	<i>14</i>
2. L'organisation des enseignements artistiques au collège : des composantes disciplinaires hétérogènes.....	15
2.1. Des formes d'enseignement différentes, aux complémentarités délicates à organiser, mais aussi à piloter	15
2.1.1. <i>Arts plastiques et éducation musicale : des disciplines constituées (volume horaire, régularité, continuité, place dans l'emploi du temps des élèves, particularités des services des enseignants).....</i>	<i>15</i>
2.1.2. <i>Un enseignement défini comme co-disciplinaire : l'histoire des arts</i>	<i>17</i>
2.1.3. <i>Des enseignements partenariaux : les classes à horaires aménagés.....</i>	<i>18</i>
2.1.4. <i>Un enseignement facultatif, interclasses et interniveaux : l'enseignement facultatif de chant choral .</i> <i>.....</i>	<i>18</i>
2.1.5. <i>Des initiatives locales qui dépassent les limites de ces différents cadres.....</i>	<i>19</i>
2.2. Concours, certification, volontariat : les différentes facettes de la ressource humaine des enseignements artistiques obligatoires	19
2.2.1. <i>Qui sont les professeurs ? La population concernée, ses profils et ses volumes</i>	<i>19</i>

2.2.2.	<i>Les besoins en enseignants et les calibrages des concours, les modalités de recrutement par les voies des concours et des contrats, les divers viviers</i>	20
2.2.3.	<i>Des particularités au-delà du recrutement des professeurs spécialistes</i>	20
2.3.	Pilotage : une complexité institutionnelle exigeante qui réinterroge sans cesse les rôles et les responsabilités des acteurs	21
2.3.1.	<i>La coordination locale des enseignements artistiques : des responsabilités communes peu envisagées ou insuffisamment articulées</i>	21
2.3.2.	<i>Les enseignements artistiques dans le pilotage académique</i>	22
2.3.3.	<i>La place et le rôle de l'inspection générale de l'éducation nationale dans le contexte global du pilotage des enseignements artistiques</i>	23
3.	Des enseignements qui « font respirer l'école »	23
3.1.	Des pédagogies solidement installées associant pratique et culture artistiques, sollicitant la sensibilité des élèves et volontiers ouvertes à l'interdisciplinarité	23
3.1.1.	<i>Compétences disciplinaires, conceptions du métier d'enseignant, actualisation</i>	24
3.1.2.	<i>Équilibres de formation, approches et dynamiques pédagogiques</i>	25
3.1.3.	<i>Innovations, expérimentations dans le cadre du cours usuel ou dans des dispositifs spécifiques</i>	25
3.2.	Espace et temps de l'enseignement dans la classe et hors la classe : les salles de classe et les autres espaces spécifiques, les conditions d'enseignement, les équipements	26
3.2.1.	<i>Les espaces</i>	26
3.2.2.	<i>Les équipements</i>	27
3.2.3.	<i>Le temps</i>	28
3.3.	Les apports du numérique	28
3.4.	L'évaluation des apprentissages et des acquis des élèves : conceptions et visées, modalités et fréquences, utilisation par l'enseignant, l'établissement, l'institution	28
3.4.1.	<i>L'évaluation des apprentissages : une approche dynamique et au fil de l'eau</i>	29
3.4.2.	<i>Les enseignements artistiques, l'évaluation des acquis du socle commun et le diplôme national du brevet</i>	29
4.	Vers un état des lieux régulier des EA permettant d'en améliorer le pilotage, d'en conduire les évolutions	30
4.1.	Une évaluation régulière des enseignements ?	30
4.1.1.	<i>Des modalités, des échelles, des approches qui restent à définir communément</i>	30
4.1.2.	<i>Deux constats pour penser une évaluation des enseignements</i>	30
4.2.	Au plus près de l'élève : la classe	31
4.2.1.	<i>La raréfaction d'écrits professionnels systématiques témoignant des gestes pédagogiques des enseignants et des apprentissages des élèves</i>	31
4.3.	Au niveau de l'établissement public local d'enseignement	31
4.4.	Au niveau académique	31
5.	Conforter la formation artistique de tous les élèves au cœur de leur formation générale	32
5.1.	Perspective 1 : tirer pleinement parti de l'identité et des apports particuliers des enseignements artistiques afin qu'ils jouent tout leur rôle dans la scolarité obligatoire	32

5.1.1.	<i>Préconisation 1 : lever les ambiguïtés qui se sont progressivement installées entre les enseignements artistiques et l'éducation artistique et culturelle</i>	32
5.1.2.	<i>Préconisation 1 bis : affirmer et consolider la contribution des enseignements artistiques à l'éducation artistique et culturelle</i>	33
5.1.3.	<i>Préconisation 2 : assurer une formation artistique obligatoire effective à l'école primaire telle que prévue par la loi en s'appuyant sur un renforcement des rencontres enseignantes interdegés</i>	33
5.1.4.	<i>Préconisation 3 : dans un projet d'évolution du diplôme national du brevet, créer une épreuve reposant sur les trois enseignements artistiques obligatoires et valoriser ainsi significativement les acquis liés à l'éducation artistique</i>	34
5.1.5.	<i>Préconisation 4 : autour d'observables en nombre réduits, spécifiques et robustes, organiser des études régulières sur les apprentissages des élèves dans les enseignements artistiques en mobilisant l'inspection territoriale, mais également la DEEP et la recherche universitaire</i>	35
5.1.6.	<i>Préconisation 5 : renforcer et améliorer le pilotage et le suivi pédagogique des EA, dans le cadre du volet « accompagnement » du PPCR</i>	35
5.2.	Perspective 2 : renforcer le développement professionnel et personnel des professeurs et des cadres au bénéfice des évolutions souhaitables	36
5.2.1.	<i>Préconisation 6 : élaborer un référentiel de compétences spécifiques aux enseignements artistiques au collège</i>	36
5.2.2.	<i>Préconisation 7 : développer une réponse en formation continue davantage élaborée à partir des besoins exprimés par les professeurs</i>	36
5.2.3.	<i>Préconisation 7 bis : organiser la formation continue en tenant compte de l'implantation territoriale spécifique de la ressource humaine des enseignements artistiques</i>	37
5.2.4.	<i>Préconisation 8 : renforcer la collégialité des corps d'inspection par des séminaires thématiques fréquents et réguliers associant l'IGÉSR et visant notamment l'élaboration d'outils de suivi et de pilotage pédagogiques</i>	38
5.3.	Perspective 3 : dans le respect du cadre horaire actuel de l'élève, refonder la mise en œuvre des enseignements artistiques dans un projet global de formation artistique pour tous les élèves dans l'établissement	38
5.3.1.	<i>Préconisation 9 : instaurer un projet pédagogique d'enseignements et d'éducation artistiques, projet d'équipe et à l'échelle de l'établissement</i>	38
5.4.	Perspective 4 : à volume horaire élève augmenté, enrichir les formes comme les domaines artistiques enseignés	39
5.4.1.	<i>Préconisation 10 : développer des classes artistiques à horaire de formation renforcé, notamment en diversifiant par cette dynamique les domaines artistiques proposés</i>	39

SYNTHÈSE

Figurant au programme de travail 2018-2019 des deux inspections générales, ce rapport propose un état des lieux des enseignements artistiques (EA) au collège sur lequel il fonde un certain nombre de perspectives d'évolution. L'étude porte principalement sur les enseignements artistiques obligatoires : les arts plastiques, l'éducation musicale et l'histoire des arts. Elle intègre d'autres enseignements artistiques, qu'ils soient facultatifs – enseignement facultatif de chant choral (EFCC) –, ou partenariaux – classes à horaires aménagés (CHA). Centrée sur le collège, elle s'autorise quelques incursions en amont et en aval. Elle envisage de manière systémique cet ensemble dans ses relations avec l'éducation artistique et culturelle (EAC). Son ambition est triple : poser les premiers jalons d'une réflexion sur l'évaluation régulière et globale des enseignements, alerter sur la nécessité de clarifier des objets relevant de l'éducation artistique et culturelle, parfois mal différenciés par les différents niveaux du système scolaire, et chercher les moyens de conforter la formation artistique des élèves dans la scolarité obligatoire.

D'un état des lieux aux conditions d'une évaluation régulière de l'enseignement

Les entretiens et les études menés dans le cadre de cette mission soulignent l'intérêt d'un état des lieux des trois enseignements artistiques obligatoires. Si, dans le cadre de leurs missions permanentes, les inspecteurs généraux du groupe « enseignements et éducation artistiques » de l'IGEN réalisent régulièrement des analyses liées au suivi de chaque enseignement, il manquait à ce jour une approche globale et simultanée de leurs différentes composantes. Toutefois, au-delà de ce rapport et des disciplines scolaires ou domaines qu'il traite, les approches, les modalités, les échelles et le rythme d'une évaluation régulière resteraient à définir conjointement à tous les enseignements dispensés dans le système éducatif.

Concernant les enseignements artistiques, un certain nombre d'informations font aujourd'hui défaut pour garantir la pleine et juste appréciation du champ observé : la direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) ne dispose guère d'études spécifiques¹ – et a semblé en attente de cette mission et des conclusions qui pourraient être tirées de la présente étude ; l'identification des ressources humaines en histoire des arts au collège est de fait impossible², tout comme l'approche de certains acquis par le filtre des examens³.

Par ailleurs, depuis la mise en place du protocole PPCR (Parcours professionnels, carrières et rémunérations), une littérature institutionnelle – rapidement disponible et homogène portant – sur l'observation et l'analyse systématiques des gestes professionnels et des apprentissages des élèves commence à manquer alors qu'elle aurait pu permettre de nourrir le présent état des lieux.

Lorsque ces manques seront comblés ou compensés, une évaluation régulière pourrait mobiliser l'ensemble du système, depuis la classe jusqu'au niveau national. L'analyse des corps d'inspection pourrait cependant être utilement complétée par le regard des enseignants sur leurs propres pratiques. Dans cette perspective, la mission préconise notamment un projet pédagogique des enseignements et de l'éducation artistiques en établissement et son articulation avec les différents niveaux du pilotage et de l'expertise.

Une contribution reconnue des enseignements artistiques à la formation générale des élèves

Unaniment, les interlocuteurs de la mission, à commencer par les parents d'élèves, ont affirmé que le principe des enseignements artistiques obligatoires contribuait à la réduction des inégalités culturelles. Ils attendent que l'État, à travers son École, joue un rôle moteur. Faisant écho aux droits fondamentaux et aux conceptions issues d'instances internationales, l'universalité et la nature démocratique de ces enseignements sont ainsi régulièrement rappelées.

Les avis convergent également pour constater la contribution des enseignements artistiques au développement de compétences nécessaires au XXI^{ème} siècle : notamment par une familiarisation avec l'approche de problèmes complexes – intrinsèques à la création artistique –, par la place qu'ils accordent à

¹ En dehors des problématiques de programmes, de ressources et d'actions au plan national de formation.

² Par la nature pluridisciplinaire de cet enseignement, le détail de son organisation et de sa mise en œuvre n'est disponible, dans le meilleur des cas, qu'à l'échelle de chaque collège.

³ Sauf pour les élèves qui en font le choix à l'oral et hormis l'histoire des arts entre 2011 et 2016, aucun enseignement artistique ne figure systématiquement aux épreuves terminales du diplôme national du brevet.

l'imagination et à la créativité, comme à la logique de projet et à l'autonomie de l'élève. Ces dimensions ont été particulièrement mises en avant par les élèves que la mission a pu auditionner.

Une identité particulière et des dimensions pédagogiques propres : des enseignements qui font « respirer l'École »

Pour reprendre une formule entendue par la mission, les enseignements artistiques ont été à maintes reprises présentés comme faisant « respirer l'École », expression dont les explicitations demandées par la mission ont mis en avant des caractéristiques largement perçues : sollicitation de la sensibilité et du potentiel d'invention des élèves, association des pratiques sensibles et d'une culture artistique, interdisciplinarité et transversalité volontiers accueillies (inscrites dans les programmes et renforcées par l'instauration de l'histoire des arts).

Avec des programmes qui font fortement appel à la responsabilité et à l'autonomie, les enseignements artistiques s'avèrent porteurs d'une dynamique particulière dans l'École car propices à l'innovation et aux expérimentations, que ce soit dans le cadre du cours usuel ou dans celui de dispositifs spécifiques. L'importance accordée à la notion de projet, les perspectives artistiques et pédagogiques ouvertes par le numérique, l'inscription des apprentissages dans des espaces et des temporalités variés sont apparus comme des leviers régulièrement mobilisés. L'expérimentation touche aussi l'évaluation des apprentissages et des acquis des élèves, avec une approche principalement formative, qui permet aux enseignants spécialistes de contribuer spécifiquement et utilement à l'évaluation du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

Les enseignements artistiques au collège : une organisation hétérogène et néanmoins robuste

S'ils comprennent aussi des enseignements partenariaux (les classes à horaires aménagés) répartis dans quelques établissements par académie et, depuis la rentrée 2018, un enseignement facultatif interclasses et inter-niveaux (le chant choral) en voie de généralisation, les formes d'enseignement disponibles dans tous les collèges mêlent principalement deux disciplines constituées (arts plastiques et éducation musicale, dotées d'un volume horaire régulier et continu dans l'emploi du temps des élèves) et un enseignement pluridisciplinaire (l'histoire des arts, inclus dans le volume horaire des différentes disciplines). Ces enseignements artistiques obligatoires tirent bénéfice pour la formation des élèves de la continuité, de la régularité et de la progressivité d'apprentissages qui les arriment dans le fonctionnement commun de l'École. Il existe aussi de nombreuses initiatives locales qui dépassent les limites de ces différents cadres.

Partant, la ressource humaine est d'une économie complexe, associant recrutements par concours, possibilités de certifications complémentaires, contrats, services partagés, etc. La description et l'analyse du corps enseignant, des viviers de recrutement et des concours, des besoins (calibrages) sont assez aisées en arts plastiques et en éducation musicale. Cette étude atteste une implantation satisfaisante des disciplines concernées dans la forme scolaire. Cependant, le nombre croissant de services partagés entre deux voire trois sites en milieu rural attire l'attention. Il y a là un risque d'épuisement des personnels et d'érosion de la dynamique pédagogique collective de ces disciplines comme au sein de chaque collège concerné.

Un ensemble d'évolutions récentes – l'instauration, du côté des enseignements, de l'histoire des arts et, du côté de l'éducation artistique et culturelle, du parcours d'éducation artistique et culturelle (PEAC), ainsi que le développement d'options (cinéma et théâtre) au CAPES de lettres modernes, indépendamment d'une réflexion globale sur les enseignements artistiques – a pour conséquence la grande complexité du pilotage général du domaine. Concernant l'histoire des arts, à l'exception des professeurs d'arts plastiques et d'éducation musicale, plus naturellement investis, il n'est guère possible d'apprécier le volume, le profil, les qualités de la ressource humaine que seul le niveau local est en mesure d'identifier et de mobiliser.

Une identité et des évolutions régulières masquées par une certaine confusion entre EA et EAC aux différents niveaux du système scolaire

Quoique riche, structurée et en évolution constante, l'identité des enseignements artistiques au collège est apparue régulièrement masquée par l'attention particulière dont font l'objet l'éducation artistique et culturelle (EAC) et ses différents vecteurs. Au niveau des projets académiques, la présence des enseignements artistiques se limite souvent à leur simple mention, réduite au lien avec l'EAC.

Un constat s'est rapidement imposé : sauf chez les professeurs et les corps d'inspection spécialisés, à différents niveaux de l'institution et de son encadrement, sous le principe général d'une éducation artistique, les modalités de l'enseignement et celles de l'EAC sont apparues rapidement et régulièrement confondues. Complémentaires et nécessaires, ces deux formes ne sont guère pensées dans leur articulation. Il en résulte une impression générale de dispersion des ressources disponibles. L'étendue et la fréquence de ces confusions ont symptomatiquement rendu nécessaire de rappeler, dès la lettre de cadrage et dans toutes les étapes de la mission, les objets et le périmètre de l'étude conduite.

Une collégialité insuffisante au niveau du pilotage pédagogique, en établissement comme au niveau académique, et des leviers de formation amoindris

Les collégialités de pilotage et d'expertise des enseignements artistiques sont peu développées pour en assurer de façon satisfaisante la coordination, le suivi et l'accompagnement. La mission constate qu'il n'y a pas encore véritablement de pilotage local et global pour en articuler toutes les composantes et les dimensions. Les inspecteurs pédagogiques régionaux ont de moins en moins de temps à consacrer à ce pilotage, mais également à l'accompagnement individuel ou à celui des équipes.

Au niveau académique et au niveau national, le levier de la formation (plans académiques, plan national) s'est amoindri. Dans ce contexte, en partenariat avec les académies ou avec la DGESCO, l'inspection générale investit davantage le terrain des ressources, sous leurs diverses formes : Édubases, travaux académiques mutualisés, accompagnement des programmes, etc.

Des préconisations pour conforter la formation artistique de tous les élèves au cœur de leur formation générale

Au travers d'un état des lieux des enseignements artistiques obligatoires, de leurs transformations au fil des programmes et des réformes, de la réalité de leur mise en œuvre, des moyens qu'ils nécessitent et des difficultés qu'ils peuvent rencontrer, c'est bien la question de l'économie générale de la formation artistique de tous les élèves, de leur familiarisation avec l'art, ses formes et ses références culturelles, ses langages et ses pratiques, qui est au cœur de cette étude.

Organisées selon quatre perspectives, des préconisations sont proposées et explicitées dans la partie 5 de ce rapport :

1. Tirer pleinement parti de l'identité et des apports particuliers des enseignements artistiques afin qu'ils jouent tout leur rôle dans la scolarité obligatoire. Pour cela, les leviers sont multiples : consolider la contribution des enseignements à l'EAC (demande de consolidation observée par la mission sur le terrain chez les enseignants) et lever ainsi les ambiguïtés entre ces deux formes (ambiguïtés constatées à tous les niveaux, du collège jusqu'au niveau national) ; assurer un enseignement artistique effectif au niveau primaire ; instituer une épreuve obligatoire au DNB reposant sur les trois enseignements artistiques. Afin de nourrir ces différentes perspectives, la mission propose en outre d'organiser des études régulières sur les apprentissages des élèves et de développer le volet « accompagnement » du PPCR.

2. Renforcer le développement professionnel et personnel des professeurs et des cadres au bénéfice des évolutions souhaitables. Pour cela, il conviendrait de doter les universités, notamment les INSPÉ, et les jeunes professeurs d'un référentiel des compétences spécifiques aux enseignements artistiques, notamment du fait de leur contribution à toutes les formes de l'éducation artistique ; la formation continue devrait être par ailleurs développée en tenant à la fois compte des besoins des professeurs et de l'implantation territoriale spécifique de la ressource humaine des enseignements artistiques ; le corps d'inspection spécialisé gagnerait à être plus fréquemment réuni, ce qui contribuerait à renforcer la collégialité de son expertise, notamment pour le suivi des unités d'enseignement, dans une approche globale des enseignements artistiques et de l'EAC.

3. Refonder la mise en œuvre des enseignements artistiques dans un projet de formation spécifique pour tous les élèves à l'échelle de l'établissement. Pour cela, il conviendrait de fédérer les enseignements artistiques obligatoires autour d'un projet pédagogique des enseignements et de l'éducation artistiques, projet porté par l'équipe et par l'établissement.

Défini autour de quelques grands principes, ce projet serait un cadre de référence partagé, de réflexion et d'action, de régulation et de développement, garantissant et articulant les enseignements artistiques entre eux et avec les diverses composantes de l'éducation artistique de tous les élèves.

4. Enrichir les formes comme les domaines artistiques enseignés au-delà des arts plastiques et de l'éducation musicale. Pour cela, la mission propose de développer des classes artistiques à horaire de formation renforcé, selon des modalités nouvelles et sur des champs plus variés.

Introduction

Le contexte de la mission

Dans le programme de travail 2018-2019 de l'inspection générale de l'éducation nationale et de l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche⁴ figure une mission intitulée « *les enseignements artistiques au collège : état des lieux et perspectives* ». Une autre mission du programme a un intitulé et une ambition proches puisqu'elle porte sur « *l'état de la discipline physique-chimie : bilan et perspectives, liens avec les mathématiques, l'informatique et les STVST* ». Il s'agit, pour les deux inspections générales, de procéder à un **état des lieux disciplinaire** et d'envisager des évolutions, ce qui est à ce jour l'une des missions possibles des inspections générales, sans être pour autant une composante systématique de leur travail d'évaluation. La mission consacrée aux enseignements artistiques a la particularité d'être centrée sur le collège, le spectre étant plus large pour la mission consacrée à la physique et la chimie. Le collège est en effet le seul moment de la scolarité où les enseignements artistiques reposent, au moins pour une part, sur un volume horaire établi dans les programmes et sur un corps enseignant spécialisé. Ce rapport prend par conséquent pour objet central d'analyse les enseignements artistiques obligatoires.

La formation reçue au collège par tous les élèves construit « *un équilibre des disciplines intellectuelles, artistiques, manuelles, physiques et sportives*⁵ ». Au sein de cet agencement, et participant de son équilibre, les disciplines artistiques sont inscrites, littéralement, entre les disciplines « intellectuelles » et les disciplines « manuelles », et traduites, en pratique, dans les enseignements artistiques obligatoires au collège. Ces enseignements artistiques obligatoires sont l'élément essentiel de la formation artistique et culturelle commune à tous les élèves, quelles qu'aient été leur sensibilisation ou leur formation antérieures et quel que soit leur parcours ultérieur. Ils « *contribuent à l'épanouissement des aptitudes individuelles et à l'égalité d'accès à la culture*⁶ ».

L'ensemble éducatif qu'ils constituent regroupe des enseignements bien distincts, cadrés par des programmes nationaux. D'une part, on compte deux disciplines pour lesquelles les professeurs sont recrutés par concours : les arts plastiques et l'éducation musicale, institués depuis les conclusions de la commission de rénovation pédagogique présidée par Edgar Faure, il y a cinquante ans, dans la suite d'une tradition plus ancienne ayant lentement évolué, celle des cours de dessin et de musique. Assurés par des professeurs spécialisés, ces enseignements sont inscrits dans des horaires précis et ils comportent, comme toutes les autres matières, une évaluation régulière et spécifique des apprentissages des élèves. Depuis 2008 s'ajoute à cet ensemble un enseignement pluridisciplinaire et transversal, l'histoire des arts⁷. Relevant des enseignements obligatoires, des classes à horaires aménagés se sont également développées dans certains établissements, pour « *permettre aux élèves de recevoir, dans le cadre des horaires et programmes scolaires, un enseignement artistique renforcé*⁸ ». Le dispositif s'est développé en premier lieu pour la musique et la danse, en appui sur le réseau des conservatoires et écoles de musique et de danse, puis s'est étendu à d'autres disciplines, théâtre et arts plastiques notamment.

Entre enseignements artistiques obligatoires et éducation artistique et culturelle, il est nécessaire de clarifier les objets

Il n'est pas possible d'évoquer ces enseignements portés par l'institution scolaire sans aborder en regard le développement de l'action culturelle puis de l'éducation artistique et culturelle (EAC), portées tour à tour, parfois de façon conjointe, par le ministère chargé de la culture et celui chargé de l'éducation nationale. Le fort déploiement de l'EAC, sous des formes multiples, variées et parfois labiles, les concerne au premier chef en ce qu'il vient compléter l'accès à l'art et à la culture des élèves du collège, aux dépens parfois d'une certaine lisibilité de l'offre scolaire. Les effets de ce déploiement sur les enseignements obligatoires, comme le montrera et l'expliquera le présent rapport, sont contrastés et peuvent aller de la mise en valeur à la mise

⁴ Bulletin officiel de l'éducation nationale, 6 septembre 2018.

⁵ Article L. 332-2 du code de l'éducation.

⁶ Article L. 121-6 du code de l'éducation.

⁷ Arrêté du 11 juillet 2008.

⁸ Arrêté du 31 juillet 2002.

à l'écart, selon que l'articulation des enseignements et des dispositifs est pensée en bonne intelligence ou que l'EAC se développe de manière indépendante ou cloisonnée.

Régulièrement, les textes expriment une volonté de clarifier les objets et les rôles des opérateurs et des acteurs. Une circulaire de 2003 met ainsi au jour l'ambiguïté des termes employés et leur juxtaposition parfois peu claire (« *pratiques culturelles* », « *éducation artistique* », « *sensibilisation esthétique* », etc.) et constate que « *cette pluralité d'appellations, plus ou moins pertinente et approximative, introduit depuis longtemps la confusion dans l'esprit du lecteur et des usagers, élèves et parents* ». L'ambition de cette circulaire est d'ailleurs de marquer « *clairement la hiérarchie [...] entre ce qui est central, fondateur et propre à l'éducation nationale : les enseignements, et ce qui vient les compléter : l'action culturelle*⁹ ». Ce texte, issu non du ministère de la culture mais des ministères de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur, est révélateur de territoires et de frontières – entre enseignements et dispositifs, entre normes et écarts, entre périmètres ministériels et logiques interministérielles – qui sont un élément essentiel de la question.

Seize ans plus tard, il n'est pas certain que ce texte ait eu l'effet attendu ni que les distinctions qu'il opère entre le « centre » et le « complément » aient été véritablement efficaces. D'un côté, l'éducation artistique et culturelle a fait l'objet d'un fort portage politique et d'un très grand nombre de textes réglementaires¹⁰. De l'autre, les enseignements obligatoires, toujours soutenus, pour les arts plastiques et l'éducation musicale, par des horaires dédiés, des personnels spécifiquement recrutés et par le cadrage des programmes, semblent parfois laissés en retrait de l'extension vivace de l'EAC.

Le contexte récent est en effet marqué par deux caractéristiques principales. Premièrement, celle des réformes, réalisées ou en cours, de la politique éducative : scolarité obligatoire, lycée d'enseignement général et technologique, baccalauréat, notamment du point de vue des parcours de formation des élèves. Elles touchent, en certains aspects, les enseignements artistiques :

- ainsi, la loi de refondation de l'École de la République substitue le terme « *d'éducation artistique et culturelle* » à la mention des « *enseignements artistiques* » pour l'école primaire¹¹ ; pour autant, cette substitution dans le premier livre du code de l'éducation (« *principes généraux de l'éducation* ») n'a pas été faite dans le troisième (« *l'organisation des enseignements scolaires* ») ;
- en 2015, alors qu'est introduit le principe d'une modulation de la répartition du volume horaire hebdomadaire pour toutes les disciplines, les arts plastiques et la musique sont les seuls enseignements obligatoires concernés par le principe d'une éventuelle semestrialisation¹² ; par ailleurs, l'histoire des arts connaît cette même année une évolution majeure, avec la perte de son levier principal, l'épreuve orale du diplôme national du brevet qui avait été instaurée par l'arrêté du 9 juillet 2009¹³.

Le deuxième élément contextuel important est l'objectif du « 100 % EAC », exprimé par le Président de la République et détaillé lors du Conseil des ministres du 14 septembre 2017. Dans le cadre de la politique publique interministérielle de démocratisation culturelle, il fixe un objectif quantitatif clairement chiffré à l'éducation artistique et culturelle. Le politique investit ainsi fortement l'EAC, tout en cherchant à préciser son articulation avec les enseignements obligatoires, comme s'y attache le communiqué interministériel « *à l'école des arts et de la culture* » qui, à l'automne 2018, essaie à nouveau de clarifier les périmètres et rappelle le rôle des trois enseignements obligatoires, tout en proposant, à titre expérimental, la création d'un « *enseignement intégré de l'éducation artistique et culturelle*¹⁴ ».

⁹ *Orientations pour une politique en matière d'enseignements artistiques et d'action culturelle*, circulaire n° 2003-173 du 22 octobre 2003 (Bulletin officiel 2003-40, encart).

¹⁰ Par exemple, les circulaires n° 2007-022, 2007-090, 2008-059, 2010-012, 2012-010, 2013-073 ; l'arrêté du 1^{er} juillet 2015 relatif au parcours d'éducation artistique et culturelle, la charte pour l'éducation artistique et culturelle de juillet 2016.

¹¹ Art. 10 de la loi de refondation de l'École de la République.

¹² Matérialisée par un astérisque dans l'annexe à l'arrêté du 19 mai 2015 détaillant l'organisation des enseignements au collège.

¹³ Arrêté du 31 décembre 2015 ; l'épreuve est pour une part réintroduite par l'arrêté du 27 novembre 2017 : « *une épreuve orale qui porte sur l'enseignement d'histoire des arts ou l'un des projets menés par le candidat dans le cadre des enseignements pratiques interdisciplinaires du cycle 4, du parcours Avenir, du parcours citoyen, du parcours éducatif de santé ou du parcours d'éducation artistique et culturelle* ».

¹⁴ À l'école des arts et de la culture, 17 septembre 2018. <https://www.education.gouv.fr/cid134086/a-l-ecole-des-arts-et-de-la-culture.html>

La méthode retenue par la mission

Tenant compte de ce contexte particulier, la mission a porté un regard approfondi sur les enseignements obligatoires tels qu'ils sont délivrés aujourd'hui sur l'ensemble des territoires, de la sixième à la troisième : leurs formes, leurs moyens et leurs évolutions. Elle a été menée par huit inspecteurs généraux de l'éducation nationale (IGEN) et par deux inspecteurs généraux de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche (IGAENR). Comme pour n'importe quelle discipline, l'exercice est difficile pour une inspection générale nécessairement engagée dans le développement, la valorisation et l'évaluation de son champ propre. Sans pouvoir prétendre à une froide objectivité (qui supposerait un détachement illusoire de l'objet étudié), ce rapport, ne serait-ce que parce qu'il ne relève pas d'une auto-saisine, ne constitue pas un plaidoyer *pro domo*. Il s'appuie sur une profonde connaissance de l'univers dans lequel les enseignements artistiques se développent et il cherche à délimiter les enjeux auxquels ils sont confrontés, et à ouvrir des perspectives pour leur évolution. Pour parvenir à dresser un état des lieux et à dégager ces perspectives, la mission a procédé :

- à des entretiens, notamment avec les directions centrales du ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse (DGRH, DGESCO), ainsi qu'avec des services du ministère de la culture (secrétariat général, département des études de la prospective et des statistiques [DEPS]) ; des personnalités qualifiées ont également été sollicitées pour éclairer la réflexion et les analyses de la mission comme les préconisations qui en découlent ;
- à un recueil de données, effectué directement auprès des services du ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse et par envoi de questionnaires (IEN, IA-IPR en charge des enseignements artistiques obligatoires, organisations syndicales, associations professionnelles, organisations de parents d'élèves) ;
- à des visites dans quatre académies (Besançon, Lyon, Nantes et Montpellier) pour y mener des entretiens avec l'ensemble des acteurs concernés : élèves, parents d'élèves, professeurs, chefs d'établissement, inspecteurs, IA-DASEN, DAAC, services académiques, recteurs. L'objet de ces déplacements était double : à la fois recueillir des éléments objectifs pour parvenir à l'état des lieux le plus précis possible de la mise en œuvre des enseignements artistiques, mais également collecter et analyser les représentations et attentes, qu'il s'agisse de celles des enseignants, des acteurs et des cadres de l'éducation, de celles des partenaires ou de celles des usagers, élèves et parents ;
- à des enquêtes complémentaires dans un certain nombre d'établissements dans deux académies au-delà de l'échantillon choisi (Lille et Paris) et offrant des caractéristiques particulières : classes à horaires aménagés, dispositifs originaux, classes « cinéma », pour identifier des expérimentations ou analyser des situations prospectives.

Après avoir défini l'identité particulière, en évolution constante, de l'ensemble disciplinaire, en faisant l'aller et retour entre les cadrages réglementaires et les représentations et en détaillant l'articulation parfois complexe avec l'EAC, le rapport précise l'organisation des enseignements artistiques au collège et son hétérogénéité, dans le cursus classique et dans le cadre d'horaires renforcés (CHAM, CHAD, CHAT, CHAAP, CHAC¹⁵) : formes d'enseignement, ressource humaine, pilotage. Il accorde une place à la dimension pédagogique et à la mise en œuvre effective des enseignements et cherche à identifier les conditions et les modalités d'une évaluation régulière des enseignements artistiques au collège. Enfin, il propose un certain nombre de perspectives pour conforter la formation artistique de tous les élèves¹⁶.

¹⁵ Classes à horaires aménagés musicales, classes à horaires aménagés danse, classes à horaires aménagés théâtre, classes à horaires aménagés arts plastiques, classes à horaires aménagés cinéma.

¹⁶ Une infographie en annexe présente le périmètre défini pour réaliser l'état des lieux, sa logique et les objets de l'étude.

1. Les enseignements artistiques au collège : une contribution régulière, spécifique et dynamique à la formation générale des élèves, mais souvent masquée par l'EAC

1.1. La réduction des inégalités culturelles : une finalité majeure des enseignements et de l'éducation artistiques, systématiquement soulignée par les usagers de l'École

1.1.1. Des usagers et des acteurs directs attentifs aux engagements de l'État en matière d'enseignements et d'éducation artistiques

1.1.1.1 L'École est considérée comme la clé de voûte de toutes les modalités de l'éducation artistique

La mission a particulièrement entendu de la part des parents d'élèves qu'ils sont très attachés à ce que l'École joue pleinement son rôle en matière d'enseignements et d'éducation artistiques. Cet attachement s'est exprimé dans toute la diversité des territoires éducatifs et des environnements sociaux de l'échantillonnage choisi : les parents comptent sur l'État pour garantir des enseignements artistiques à leurs enfants. Dans cette optique, ils attendent également de l'établissement scolaire qu'il assume sans exclusive d'être le premier lieu collectif de la démocratisation de l'accès aux arts et à la culture.

Les propos entendus par la mission et rapportés ci-dessous illustrent ces attentes :

« Les enseignements artistiques sont indispensables ; c'est une ouverture sur la culture à laquelle beaucoup de familles n'ont pas accès. Nos enfants y font des découvertes de toutes sortes susceptibles de susciter leur intérêt pour des choses inconnues d'eux jusque-là et de favoriser leur épanouissement.¹⁷ »

« En tant que parent délégué, je pense que la plupart de ceux que je représente sont attachés à l'enseignement obligatoire de ces disciplines au sein des établissements, notamment, par souci d'équité et ceci n'étant nullement incompatible avec les clubs. Il faut qu'il y ait un socle minimum garanti pour les matières de base, mais également dans le domaine artistique.¹⁸ »

Cette conviction est pleinement reprise par les communautés éducatives et les équipes enseignantes rencontrées.

1.1.1.2 La conviction unanimement partagée que les enseignements artistiques contribuent concrètement à la réduction des inégalités culturelles

Les nombreuses personnes rencontrées par la mission font assez systématiquement référence aux principes d'une École démocratique, républicaine et distributrice d'un capital culturel. Ressentant l'inégalité d'accès aux arts et à la culture d'une famille à l'autre comme emblématique d'inégalités sociales et sociétales, elles perçoivent l'éducation artistique comme pouvant les réduire, à défaut de les compenser. Dès lors qu'ils sont systématiques et figurent dans les emplois du temps, il leur semble évident que les enseignements artistiques travaillent très explicitement à l'accès à la culture pour tous les élèves. Les professeurs d'arts plastiques et d'éducation musicale ainsi que les enseignants d'autres disciplines investis dans l'histoire des arts partagent très largement cette ambition.

1.1.1.3 Une conception dispersée du pilotage contraint cependant la mobilisation des leviers disponibles

Ambition partagée, et volontiers affichée, la démocratisation de l'accès de tous les élèves aux arts et à la culture n'échappe pas pour autant aux problématiques d'opérationnalité, d'équilibre et de complémentarité entre les modalités disponibles. Elles sont apparues constantes et en tous lieux. L'interaction entre les enseignements artistiques obligatoires et les dispositifs de l'éducation artistique et culturelle est assez rarement envisagée¹⁹. Hormis chez les enseignants et les inspecteurs spécialistes, la mission a eu souvent le sentiment que tout pouvait facilement s'envisager comme équivalent ou substituable. Une certaine confusion ou ambiguïté, selon les cas, est régulièrement perceptible, notamment du côté des personnels

¹⁷ Représentant de parents d'élèves rencontré par la mission dans un collège.

¹⁸ Autre représentant de parents d'élèves, dans un autre collège.

¹⁹ Celle-ci est inscrite dans la loi par l'article L.121-6 du code de l'éducation, déclinée dans la circulaire n° 2013-073 du 3 mai 2013 publiée au BOEN n° 19 du 9 mai 2013, étayée par l'arrêté du 1^{er} juillet 2015 publié au JORF du 7 juillet 2015.

d'encadrement et jusqu'aux plus hauts niveaux de cet encadrement. S'il est bien envisagé que les approches éducatives formelles et informelles – dans le temps scolaire et le périscolaire – ne sont pas d'égale répartition, fréquence ou intensité, la réflexion sur leur hiérarchisation et leur articulation est apparue fréquemment éludée.

1.1.2. Une légitimation de l'éducation artistique envisagée sous l'angle de son universalité

1.1.2.1 Sujet éducatif aux dimensions humanistes et de portée internationale, les diverses composantes de l'éducation artistique ne sont pas spontanément ancrées sur des droits fondamentaux

Nombre des arguments en faveur de l'éducation artistique qui ont été avancés devant la mission correspondent aux dispositions du droit international sans pour autant s'y référer²⁰. Sous l'égide des Nations Unies, et de l'Unesco en particulier, sont en effet définies des orientations fondamentales de l'éducation artistique dans sa philosophie, ses principes généraux, son exigence qualitative, sa mise en œuvre²¹. Toutes sont en correspondance avec les dispositions des enseignements et de l'éducation artistiques en France.

1.1.2.2 L'obligation et la systématisation de l'éducation artistique : un objectif partagé par de nombreuses nations, une situation déjà bien installée dans l'École française

Les textes ou conventions produits dans le cadre des instances internationales sont nourris par des études comparatives. Ils témoignent de conceptions actualisées de l'éducation artistique. Au regard des droits fondamentaux universels, son obligation dans la scolarité commune est explicitement préconisée à l'adresse des États. Il leur appartient de s'en saisir et de la traduire selon leurs traditions et les niveaux de développement de leur École. Sur ce point, on se référera à une note en annexe de ce rapport (« *Rappels sur les enseignements et l'éducation artistiques au regard de droits fondamentaux universels* »).

Tous les systèmes scolaires ne sont pas dotés comme en France, d'une part, d'enseignements artistiques obligatoires et facultatifs et, d'autre part, de dispositifs d'éducation artistique et culturelle portés par une volonté politique de généralisation. La légitimité et l'intérêt de la situation française sont ainsi indéniables. En l'espèce, l'École française dispose de longue date d'un atout et de leviers majeurs, déjà bien installés, pour tenir les ambitions d'une éducation artistique généralisée et obligatoire : des enseignements artistiques, dotés de programmes régulièrement renouvelés et, pour deux d'entre eux, d'horaires dédiés, conduits au collège par des professeurs spécialistes et recrutés sur concours, majoritairement très engagés.

1.1.2.3 Préconisé par les instances internationales, l'alliage entre enseignements et dispositifs n'apparaît guère cultivé et structuré au niveau national et en académie

Au niveau international, une éducation artistique bien implantée et généralisée est définie conformément à quelques grands principes : la durabilité et la régularité, l'existence de programmations ou de référentiels élaborés et structurés qualitativement, l'équilibre pertinent avec les autres domaines de la formation scolaire.

Elle repose fréquemment sur des enseignements et s'adosse à diverses modalités complémentaires. Selon les systèmes éducatifs, les premiers sont spécialisés en art ou – plus généralistes – intègrent explicitement des dimensions artistiques et culturelles, les secondes tissent des liens avec le monde des arts et de la culture.

En France, sur ces différents points d'équilibre et de complémentarité, susceptibles de former un alliage solide, on perçoit en académie comme au niveau national certaines ambiguïtés. Bien qu'ils concernent tous les élèves, les enseignements artistiques ne sont pas immédiatement perçus comme faisant partie intégrante de la politique d'éducation artistique et de sa généralisation, les formes non scolaires ou les activités complémentaires étant appréhendées comme le principal vecteur de cette politique. Les actions les plus valorisées dans les académies s'appuient très souvent sur des approches ponctuelles et très circonscrites.

²⁰ À aucun moment, la mission n'a eu l'occasion de percevoir chez ses interlocuteurs (y compris chez les cadres) la conscience de la légitimité que confèrent aux enseignements et à l'éducation artistiques les principes de la Convention internationale des droits de l'enfant et ceux de la Déclaration universelle des droits de l'homme du 10 décembre 1948, notamment son article 26.

²¹ Trois axes pédagogiques complémentaires ont ainsi été posés par la conférence internationale de Lisbonne en 2006 : l'étude des œuvres d'art, le contact direct avec les œuvres d'art, la pratique d'activités artistiques ; en 2010, la conférence de Séoul a décliné des objectifs pour l'éducation artistique en stratégies et en actions : l'assurer comme composante fondamentale et durable du renouveau qualitatif de l'éducation, garantir des activités et programmes de grande qualité, la mobiliser pour contribuer à relever les défis sociaux et culturels du monde contemporain.

Elles paraissent considérées comme plus stimulantes. Cette représentation n'est pas celle des parents rencontrés par la mission.

1.2. Pourquoi faut-il, en France comme ailleurs, enseigner les arts à l'école ?

1.2.1. Trois raisons convergentes pour des enseignements et une éducation artistiques systématiques à l'école

De grandes lignes de convergences se dégagent des diverses conceptions rencontrées par la mission, qui plaident en faveur des enseignements et de l'éducation artistiques. Elles répondent à trois nécessités principales qui présentent une étroite correspondance avec les principes issus des travaux des instances internationales et dont la structuration est reprise ici à dessein.

1.2.1.1 Des nécessités sociales et culturelles

Sans exclure les apports extérieurs au cadre et au temps scolaire, pour tous les professionnels et les parents d'élèves rencontrés par la mission, l'école est et reste l'espace commun le plus évident et le plus opérant pour garantir à tous les enfants un égal accès aux dimensions de l'art et de la culture.

Ce faisant, il est envisagé assez communément qu'elle promeut, tout aussi essentiellement dans la forme scolaire, l'expression de la diversité dont témoignent les créations artistiques, contribue à fournir à tous les élèves des références et une culture partagées, des repères sociétaux et des outils opérants pour soutenir les apprentissages et réussir dans des formations exigeantes.

1.2.1.2 Des nécessités cognitives

La plupart des professionnels de l'éducation interrogés, dans les établissements et les rectorats, comme le plus grand nombre des personnes qualifiées, s'entendent sur le fait que la nature même des activités ou des apprentissages dans les domaines artistiques stimule le développement cognitif.

Les situations éducatives en art sont appréciées comme intégratrices de facultés créatives, intellectuelles et physiques très souvent dissociées, qu'il convient de valoriser à tous les niveaux et dans les conceptions scolaires dominantes, notamment françaises.

1.2.1.3 Des nécessités stratégiques

De nouveaux besoins et métiers se développent en lien avec l'économie de la culture et les industries culturelles, elles-mêmes porteuses de nombreux enjeux dans la concurrence entre nations. Diverses compétences spécifiquement développées par les enseignements artistiques y sont sollicitées. De même, dans un contexte où les modalités comme les usages de l'image et du son sont omniprésents, accessibles à tous par les possibilités du numérique – notamment pour produire et diffuser soi-même massivement de l'information ou des réalisations personnelles –, il est important d'outiller les élèves de savoirs adaptés et ancrés dans une éducation de la sensibilité. Associant expression sensible individuelle et collective, mobilisation de langages artistiques et de moyens de production comme de réception, réflexion sur le sens et la responsabilité des informations produites, les enseignements artistiques incarnent en profondeur cette éducation à la distance critique, à un partage du sensible attentif au respect de l'autre.

Parallèlement, au regard de l'état de l'École, les responsables de politiques éducatives envisagent volontiers l'éducation artistique – considérée dans son ensemble – comme un levier ou un agent potentiel, doux et positif, de l'amélioration de la qualité de l'éducation dans son ensemble. Enseignements et éducation artistiques leur semblent contribuer significativement à un apprentissage en meilleure adéquation avec les besoins des élèves et des sociétés dans lesquelles ils vivent.

1.2.2. Un consensus sur la contribution des enseignements artistiques au développement de compétences nécessaires au XXI^{ème} siècle

1.2.2.1 Une portée éducative et formatrice envisagée au-delà même des savoirs artistiques

La recherche en éducation, l'observation des pratiques enseignantes, l'adhésion de nombreux élèves aux enseignements artistiques, les témoignages de professeurs, d'inspecteurs territoriaux, de chefs d'établissement et de personnalités qualifiées soulignent combien les enseignements et l'éducation

artistiques mobilisent et stimulent de nombreuses compétences. Spécifiques pour certaines, transversales pour d'autres, elles sont sollicitées, notamment au moyen de la pratique artistique, de manière active et articulée. Les situations dites de résolution de problèmes complexes sont parmi les plus régulièrement signalées dans leurs potentialités à faire interagir dans les enseignements artistiques diverses compétences.

1.2.2.2 Une approche et une formation inscrites dans les enjeux du XXI^{ème} siècle

Les enseignements artistiques sont cités pour leurs facultés à contribuer de manière spécifique à la préparation des élèves aux enjeux de nos sociétés contemporaines, complexes, mondialisées, multiculturelles. Sont soulignés le plus fréquemment : le sens de la créativité et de l'initiative, le sens de l'autonomie et du projet, le développement de l'imagination, les intelligences émotionnelle et sensible, les valeurs morales et l'esprit critique, la liberté de pensée et d'action²². Par leur régularité et en mobilisant la pluralité du sensible, les enseignements artistiques contribuent à installer ces capacités dans la formation générale.

1.3. Les enseignements artistiques dans l'École : une disposition éducative spécifique, riche et solidement inscrite dans la forme scolaire

1.3.1. Un enracinement profond et affirmé dans le projet et les modalités de l'École de la République

1.3.1.1 La garantie d'une éducation artistique de tous les élèves par la voie de l'enseignement

La loi dispose que « *Les enseignements artistiques font partie intégrante de la formation scolaire primaire et secondaire.*²³ » Ils garantissent que nul élève scolarisé n'est privé de pratiques, de connaissances, de rencontres artistiques et répondent de la sorte au pacte scolaire républicain. Parce qu'ils sont inscrits dans la scolarité obligatoire – même modestement –, ils sont définis et structurés pour concerner tous les élèves, dans tous les territoires, selon des finalités débattues et approuvées par la représentation de la Nation, notamment déclinées au moyen de programmations sérieusement élaborées. Comme déjà signalé, les interlocuteurs de la mission ont régulièrement insisté sur cet aspect.

1.3.1.2 Deux arts obligatoires dès les origines qui ne sont historiquement rattachés à aucune autre discipline scolaire

S'appuyant sur des traditions et des ressources disponibles, accompagnant à certaines époques l'évolution des besoins économiques comme celle des idéaux politiques du pays, se dotant de leviers et de modalités scolaires pour servir une ambition de formation artistique et culturelle de tous les citoyens, le système éducatif français a principalement structuré une obligation des enseignements artistiques à l'école primaire, puis au collège, au moyen de deux enseignements devenus progressivement des disciplines scolaires : les arts plastiques et l'éducation musicale²⁴. Ainsi, ces deux disciplines ont été dotées de programmes, d'un corps enseignant spécialisé dans le second degré, d'horaires réglementaires. Elles sont de fait explicitement reliées au socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Si, par exemple, le théâtre – art du texte, du geste et de la voix – est intégré de très longue date à l'enseignement du français, complété plus récemment d'éléments liés au cinéma approché ainsi par le levier de ses diverses conceptions narratives, si la danse et les arts du cirque – domaines traditionnels des langages artistiques du corps – sont assez naturellement mobilisés par l'éducation physique et sportive²⁵, dans la forme scolaire, les langages plastiques et musicaux, clés d'une entrée dans des univers artistiques plus larges mobilisant le visuel et le sonore, ne pouvaient guère être travaillés dans leurs dimensions spécifiques en dehors des deux disciplines qui les incarnent.

²² Nous reprenons à nouveau ici à dessein, sur les mêmes observations convergentes, la sémantique employée dans des approches internationales, notamment dans les conférences de Lisbonne et de Séoul.

²³ Code de l'éducation, partie législative, article L. 121-6.

²⁴ Concernant les enseignements artistiques, l'article L. 312-6 du code de l'éducation, partie législative, dispose que « *Ces enseignements comportent au moins un enseignement de la musique et un enseignement des arts plastiques. Ils ont pour objet une initiation à l'histoire des arts et aux pratiques artistiques. Des enseignements artistiques portant sur des disciplines non visées à l'alinéa précédent peuvent être institués, à titre facultatif, dans les écoles élémentaires et les collèges.* »

²⁵ Dans certaines dimensions spécifiques de ses programmes et notamment au moyen des APSA (Activités physiques, sportives et artistiques).

1.3.2. Continuité, régularité, progressivité : trois principes rappelés par les enseignants, les élèves, les parents ou les inspecteurs

Les enseignants, les élèves, les parents et les inspecteurs rencontrés par la mission ont rappelé ou évoqué trois principes bénéfiques pour soutenir les apprentissages, liés à la forme même des enseignements : la continuité (des arts dans la formation générale), la régularité (du suivi dans le parcours de l'élève), la progressivité (des acquis entre les cycles). Les enseignants y sont professionnellement très attachés, qu'il s'agisse de la conduite pédagogique ou de la légitimité de leurs domaines. Les parents et les élèves en éprouvent ou disent en mesurer constamment l'intérêt. Ils considèrent également qu'il s'agit d'un engagement institutionnel tangible, faisant de surcroît appel aux compétences professionnelles d'un corps enseignant.

Tous estiment que les textes réglementaires disposant et déclinant – pour les arts comme pour les autres enseignements – ces grands principes, installent solidement une formation artistique dans l'école française. Ancrée de la sorte, cette formation artistique peut enrichir l'École d'une pédagogie du sensible, dimension reconnue comme essentielle par la majorité des interlocuteurs de la mission. Par des moyens, des savoirs et des modalités qui leur sont propres, les enseignements artistiques sont ainsi en mesure de diffuser, au cœur du système éducatif, une approche conjointe et articulée de l'intelligence rationnelle et de l'intelligence sensible.

1.3.3. Des dimensions interdisciplinaires et transversales des enseignements artistiques accentuées par l'instauration de l'histoire des arts

1.3.3.1 Une interdisciplinarité inhérente aux arts et inscrite dans les programmes des enseignements artistiques

La mission a pu constater que les enseignements artistiques étaient aussi appréciés dans les établissements pour leurs capacités à s'allier aux autres matières scolaires. En formant des champs artistiques globaux et cohérents²⁶, non réduits à un seul type de langage ou d'expression, ils présentent des qualités précieuses pour l'École, notamment celle d'être des disciplines à la fois constituées en programmes, actualisées dans leurs contenus comme dans leurs pratiques et ouvertes à la pluralité des savoirs et des cultures. Toutefois, concernant les enseignements artistiques, l'interdisciplinarité ne se situe pas au seul niveau d'une disponibilité pour l'action éducative.

Sur un autre plan, plus épistémologique, elle est intrinsèque à leur constitution : symétriquement aux évolutions de la création artistique, de l'idée d'art et d'œuvre dans la société, ils ont progressivement agrégé ou relié – dans leur définition et dans leurs programmes – divers domaines longtemps considérés et étudiés isolément (notamment par classes de langages et de techniques, parfois hiérarchisés entre eux), voire comme des disciplines spécifiques²⁷. Riches de l'interdisciplinarité des domaines qui les structurent, ils sont également porteurs de transversalité.

1.3.3.2 Un fort potentiel de transversalité favorisé par l'évolution régulière des programmes

Les associations entre domaines artistiques au service d'un projet sont très anciennes. De plus en plus fréquentes, les hybridations entre les langages et les pratiques se sont accrues à l'ère du numérique. Les enjeux du rapport sensible à l'espace, au temps, aux signes, aux symboles, au monde, à la société sont constants, de même que les porosités et les interactions avec les humanités, les sciences, les technologies. Les enseignements artistiques obligatoires au collège intègrent ces approches transversales dans leurs projets de formation. Dans les témoignages des équipes pédagogiques et chefs d'établissement rencontrés, ces enseignements sont perçus comme propices aux perspectives d'apprentissages transversaux. Tous ont confirmé que l'instauration de l'histoire des arts, en 2008, avait permis d'asseoir et d'outiller culturellement ces qualités.

²⁶ Il est en effet assez délicat de découper ou de restreindre un domaine artistique en une seule forme, un seul type de pratique, une unique finalité et fonction. La séparation entre techniques, médiums, genres, répertoires, domaines, etc., apparaît — sinon inexacte ou arbitraire — du moins insuffisante ou inopérante pour développer une compréhension des arts dans leur complète réalité et leurs transformations.

²⁷ Par exemple, le système historique des beaux-arts distinguait dessin, peinture, sculpture, architecture, etc., comme autant de disciplines académiques, aux porosités alors très relatives, longtemps hiérarchisées entre elles.

1.4. Des présupposés demeurent, facteurs d'ambiguïtés ou de paradoxes, et pèsent sur le pilotage comme sur la décision politique

1.4.1. Une érosion de la préoccupation scolaire pour les arts à l'École : source de complexité accrue entre les enseignements artistiques et l'éducation artistique et culturelle

1.4.1.1 *L'arrimage scolaire de l'éducation artistique n'apparaît plus tout à fait prioritaire*

Dès lors que la mission s'est éloignée des professeurs et des corps d'inspection territoriaux spécialisés, les apprentissages spécifiques ont eu tendance à être minorés dans les bénéfices envisagés, tant pour les enseignements que pour les diverses modalités de l'éducation artistique. Ce constat n'est pas vraiment une surprise. Il témoigne d'un paradoxe désormais installé : une évolution favorable de la perception des formes éducatives dédiées aux arts et à la culture dans l'École et, symétriquement, une érosion de leur arrimage sur des apprentissages scolaires. Si des vertus sociales, psycho-sociales et morales sont assez spontanément attendues, et d'ailleurs plus volontiers valorisées par les acteurs rencontrés au titre des dispositifs d'éducation artistique, elles prennent le pas sur les dimensions cognitives et sur les apprentissages.

Dans certains cas, y compris au sein des directions générales des ministères de l'éducation et de la culture, la mission a perçu une disjonction entre deux ordres éducatifs pensés séparément, souvent comparés, parfois mis en concurrence : celui des enseignements artistiques et celui des dispositifs d'éducation artistique et culturelle. Le premier semblait souvent envisagé sur la base d'un présupposé d'austérité, d'obsolescence, de savoirs « subis », de pratiques désuètes ; le second apparaissait considéré d'emblée avec un *a priori* de dynamisme, de formes stimulantes, d'activités « choisies », de pratiques ambitieuses. Autant de représentations clivées, au demeurant peu perçues sur le terrain des établissements scolaires, qui ne manquent pas de soulever des questions au regard d'une politique d'éducation artistique pour tous les élèves qui nécessiterait de mobiliser et d'articuler systématiquement ces deux ordres.

1.4.1.2 *Le primat des bénéfices sociaux et moraux sur les autres dimensions éducatives et scolaires*

En de très nombreux lieux, les enseignements artistiques – par extension une éducation artistique – ont été présentés comme nécessaires, voire indispensables au sein de l'École. Rapidement convoquées, les compétences sociales et morales monopolisent, voire conditionnent les justifications de cette nécessité : le développement de la confiance en soi, la construction de l'estime de soi, l'encouragement au dépassement de soi, la mobilisation de la participation et de la coopération, la construction de l'autonomie dans des réalisations et des projets concrets sont ainsi régulièrement évoqués. Bien que très présentes dans les pédagogies des enseignements artistiques, ces qualités sont cependant rarement reliées par les non spécialistes aux savoirs et aux compétences que ces enseignements font travailler et acquérir.

Certes précieuses, et d'ailleurs plus favorablement attachées à une conception de l'EAC hors enseignement, les compétences sociales et morales n'incarnent pas à elles seules le rôle complet que joue l'éducation artistique dans la scolarité. Une ambiguïté semble même affleurer entre de telles attentes et les problématiques propres aux visées scolaires : localement, certains chefs d'établissement tendent à appréhender principalement les enseignements et l'éducation artistique et culturelle comme des leviers pour améliorer le climat scolaire, contribuer au « vivre ensemble » et occultent parallèlement la construction des apprentissages spécifiques.

1.4.1.3 *Les bénéfices cognitifs : constamment énoncés par les spécialistes, régulièrement repérés dans les récits des élèves*

Systématiquement interrogés sur ce point par la mission et selon diverses approches, les professeurs et les inspecteurs territoriaux spécialistes développent une vision plus juste et équilibrée des bénéfices scolaires. Si les apprentissages sont bien au cœur de leurs préoccupations, ils sont aussi constamment reliés au développement personnel de l'élève et à l'ambition d'acculturation. Ces trois visées apparaissent comme cardinales dans la conception des enjeux de leurs disciplines. Elles convoquent toutes une attention aux dimensions cognitives. Les descriptions faites par la majorité des élèves rencontrés sur ce qu'ils apprennent

dans les enseignements artistiques²⁸ confirment l'importance des aspects cognitifs précisément liés aux approches sensibles. Ces récits ont témoigné d'un contrat éducatif tacite au centre de la relation pédagogique : mise en projet, réalisations concrètes et prise de recul réflexif ; situations d'apprentissage visant l'interaction entre intelligences sensible, émotionnelle et rationnelle ; articulation entre composantes pratiques et culturelles.

Sur ces différents points, les avis des élèves sont plus précis que ceux collectés de 1996 à 1998, dans le cadre d'une précédente étude de l'inspection générale sur *La place des enseignements artistiques dans la réussite des élèves*²⁹. Si, à cette époque, les dimensions de développement et d'expression personnels étaient principalement mises en avant, ainsi que le sentiment de pouvoir travailler différemment, lors de la présente mission les élèves ont régulièrement ajouté à ces aspects, toujours très présents, des apprentissages plus explicites : langages et techniques artistiques, découvertes et études d'œuvres, méthodes et conduites de projets, résolution de problèmes. On est loin ici d'enseignements ternes, figés, dispensés à des élèves immobiles et sans initiative. Professeurs et inspecteurs légitiment ce contrat et les constats qui en découlent par la nature même des évolutions des programmes et des méthodes, fortement arrimés à une pédagogie du sensible et du projet.

1.4.1.4 Des attentes parfois antinomiques vis-à-vis de l'enseignement des arts

Le système scolaire français est fortement caractérisé par le poids accordé à la rationalité, induisant une majoration en volume comme en valeur des disciplines censées l'incarner au mieux. Si l'on ne peut considérer que les enseignements artistiques sont les seuls à tenter de rééquilibrer la formation générale par les dimensions de la sensibilité, ils jouent toutefois un rôle majeur et singulier en ce qu'ils convoquent systématiquement cette dimension pour permettre aux élèves d'accéder aux savoirs (pratiques, théoriques, culturels) et leur donner du sens.

Des parents, des chefs d'établissement ou des professeurs ont sincèrement exprimé la conviction que les arts suscitent un travail et un rapport différents à l'École. Mais parfois, sans doute à leur corps défendant, ce point de vue a semblé moins relever de pédagogies spécifiques visant le développement du sensible dans le commun de l'École que d'une attente – un peu dans l'air du temps – d'activités et d'aménagements divers en réponse à des besoins individuels ou des représentations personnelles : satisfaction de centres d'intérêt singuliers d'élèves, de parents ou d'enseignants, renforcement artistique pour des profils à forte appétence culturelle, consolidation de projets d'orientation ou de parcours soutenus dans des structures hors l'École, etc. En affleurant ainsi, cette conviction paraît s'inscrire dans une perspective plus large de demande de diversification et d'individualisation de la forme scolaire. Elle n'est pas sans donner l'impression d'une tension paradoxale avec une autre attente, fréquemment recueillie quant à elle, consistant à considérer les arts comme partie prenante des apprentissages fondamentaux dus à tous les élèves.

1.4.2. Des représentations des enseignements artistiques marquées de l'empreinte de conceptions anciennes, reflétant une assez faible connaissance de leur réalité

Des éléments relatifs à la présentation de ces problématiques figurent en annexe (annexe 6 : Quelques rappels historiques sur les quatre stades de l'évolution de l'éducation artistique dans le système éducatif français).

1.4.2.1 Souvent bienveillantes, les représentations des enseignements artistiques sont assez paradoxales, rarement ancrées dans leur réalité d'aujourd'hui

À diverses reprises, la mission a pu entendre ou percevoir des convictions contradictoires de professionnels de l'École et de ses partenaires sur l'éducation artistique et, en l'occurrence, sur les enseignements dédiés. Ainsi, lorsque le soutien à l'ambition éducative des enseignements artistiques fait consensus, les repères qui le fondent sont relativement hétérogènes et restent souvent implicites.

²⁸ Notamment : apprendre à choisir et à développer des moyens d'expression, structurer et faire aboutir un projet proposé ou librement choisi, résoudre des problèmes et engager des démarches de recherche d'ordre artistique, comprendre les incidences des décisions comme des techniques mobilisées, s'accorder la possibilité de changer de point de vue, comprendre les conditions d'une production personnelle ou de celle d'un artiste, expliquer et argumenter ce que l'on fait, interpréter et réfléchir sur les œuvres que l'on est amené à voir et écouter, etc.

²⁹ *La place des enseignements artistiques dans la réussite des élèves*, rapport IGEN, groupe de l'enseignement scolaire, octobre 1999.

Dans certains cas, les discours sont très critiques à l'égard des enseignements dispensés. Ils peuvent alors se fonder sur le souvenir d'expériences personnelles nécessairement datées ou de méthodes et de pratiques pédagogiques qui n'ont plus cours (solfège, flûte à bec, histoire linéaire de la musique par exemple pour l'éducation musicale ; dessin linéaire ou d'imitation, copie d'œuvres de référence, monographies d'artistes également par exemple pour les arts plastiques).

1.4.2.2 La prégnance de modèles anciens, principalement issus de l'histoire de la spécialisation des professionnels et de la formation dite des élites

Entre espérances fondées sur le primat de l'épanouissement collectif et individuel des enfants et des valeurs liées à une certaine excellence, notamment technique, il y a une forme de tension chez de nombreux représentants de l'encadrement non spécialisé, chez certains parents d'élèves comme chez certaines personnes qualifiées.

Des adhésions s'expriment – fréquemment sans réserve de principe – à une éducation artistique centrée sur l'enfant comme personne singulière, dont principalement la créativité serait à cultiver dans diverses situations. Elles se heurtent régulièrement, parfois chez les mêmes interlocuteurs, à des valeurs ou des finalités plus normatives, incarnées en des attentes de hauts niveaux de savoir-faire et d'acquisitions culturelles. Celles-ci sont nourries de représentations fréquemment issues de l'enseignement spécialisé (l'école d'art, le conservatoire, par exemple), assez peu interrogées sur leur possible application et l'intérêt de celle-ci dans la scolarité générale de tous les élèves.

1.4.2.3 Une certaine survivance d'une conception des arts à la fois secondaire et utilitariste

Malgré l'instauration, il y a cent trente-neuf ans, « [du] dessin, [du] modelage et [de] la musique » comme matières scolaires, malgré l'invention en 1972 des arts plastiques et de l'éducation musicale avec un recrutement de professeurs spécialistes dans le second degré, et malgré le soutien depuis près de quarante ans d'une politique continue d'éducation artistique et culturelle très ouverte et pluraliste, la pente de la minoration des arts dans la forme scolaire ne semble toujours pas s'inverser.

La mission a pu observer la survivance de conceptions qui placent les enseignements et l'éducation artistiques en soutien « accessoire » aux « fondamentaux ». Une certaine confusion persiste, par exemple, entre la prise en compte de la responsabilité des enseignements artistiques dans la formation générale des élèves et leur sollicitation, du fait de la dimension spectaculaire de l'expression artistique des élèves, dans une démarche encore trop fréquemment illustrative de contenus liés à d'autres enseignements. En conséquence, les enseignants d'arts plastiques et d'éducation musicale doivent développer des stratégies pour témoigner de la valeur intrinsèque de leur discipline.

2. L'organisation des enseignements artistiques au collège : des composantes disciplinaires hétérogènes

2.1. Des formes d'enseignement différentes, aux complémentarités délicates à organiser, mais aussi à piloter

2.1.1. Arts plastiques et éducation musicale : des disciplines constituées (volume horaire, régularité, continuité, place dans l'emploi du temps des élèves, particularités des services des enseignants)

2.1.1.1 Une organisation horaire robuste, stable et opérante des enseignements artistiques au sein des collèges

Au sein des enseignements artistiques, les enseignements d'arts plastiques et d'éducation musicale, par leur statut particulier dans la scolarité obligatoire, apparaissent comme un pôle de stabilité. Contrairement à l'histoire des arts, ils bénéficient en effet d'horaires et de professeurs dédiés.

L'arrêté actuellement en vigueur, en date du 16 juin 2017, assigne aux « enseignements artistiques (arts plastiques et éducation musicale) » un volume horaire hebdomadaire de « 1 heure + 1 heure ». La dernière

réforme a introduit un élément de souplesse dans cette stabilité : « *chacun de ces enseignements peut être organisé à raison de 2 heures hebdomadaires sur un semestre*³⁰ ».

Cependant, aucun des établissements visités par la mission n'a souhaité s'emparer de cette possibilité de semestrialisation et les professeurs interrogés ne s'y sont pas montrés favorables. Les corps d'inspection confirment qu'il s'agit d'une position très largement répandue. En effet, en dépit du faible volume horaire et de la densité des formes pédagogiques induites, les professeurs apprécient dans l'organisation générale du collège la force que donne à leurs disciplines la régularité hebdomadaire sur l'année leur permettant de développer une pédagogie spiralaire à laquelle les encouragent les programmes.

La mission partage cette appréciation. Elle constate tout d'abord que l'arrêté du 19 mai 2015 relatif à l'organisation des enseignements dans les classes de collège ouvre à l'établissement la possibilité, par son article 9, de « *moduler la répartition du volume horaire hebdomadaire par discipline, dans le respect à la fois du volume horaire global dû à chaque discipline d'enseignement obligatoire pour la durée du cycle, du volume horaire global annuel des enseignements obligatoires dû à chaque élève* ». Elle s'étonne alors que, au bas du tableau annexé précisant les horaires hebdomadaires des disciplines enseignés, figure la précision suivante concernant exclusivement les enseignements artistiques : « *Chacun de ces enseignements peut être organisé à raison de 2 heures hebdomadaires sur un semestre* ». Pourquoi cette précision exclusive pour les enseignements artistiques alors que la possibilité est ouverte pour toutes les disciplines dans le corps de l'arrêté ?

Les enseignements artistiques sont affaire de temps (d'une durée nécessaire consacrée à la pratique artistique notamment), de régularité (de gestes, d'autonomie, de situations en particulier), de récurrence (de la mobilisation de compétences et d'approche de notions), d'expérience et de mémorisation (dans les diverses dimensions des apprentissages techniques, culturels, méthodologiques, sociaux). Dès lors, la mission estime que les bénéfices envisagés par une telle disposition ne peuvent compenser la perte des avantages et vertus pédagogiques attachés à la situation actuelle, situation pour laquelle les professeurs disent leur attachement. En effet, les constats réguliers des inspecteurs territoriaux sur cette problématique révèlent que les quelques professeurs s'étant engagés dans les dispositions de la semestrialisation y renoncent fréquemment. Les raisons évoquées sont alors majoritairement d'ordre pédagogique.

2.1.1.2 Des incidences sur la gestion des ressources humaines dans un contexte où les services partagés se sont accrus

Du point de vue de la gestion des ressources humaines, la définition du service entier en séquences hebdomadaires d'une heure induit certaines difficultés. Sur un collège d'une vingtaine de classes, un professeur d'arts plastiques ou d'éducation musicale enseignera quasiment à tous les élèves du collège, ce qui peut entraîner des heures supplémentaires non désirées. Un service trop en-deçà ou trop au-delà de leur obligation réglementaire de service entraînera en revanche des compléments de service de quelques heures, susceptibles d'engendrer un émiettement des interventions. Comme il faut atteindre au moins trente classes pour justifier deux ETP, le collège se trouve souvent en situation de disposer d'un professeur à temps complet et d'un autre à temps partiel. De ce fait, ces professeurs ne peuvent s'investir comme ils le devraient – et comme ils le pourraient – dans leurs établissements d'exercice et ne peuvent y prendre toute la place qu'il leur revient au bénéfice de l'éducation artistique des élèves.

2.1.1.3 Optimisation des locaux, des équipements et regard global sur tous les élèves : des problématiques qu'il ne faut pas négliger

Si, du point de vue des élèves, le faible volume horaire, qu'il soit hebdomadaire ou globalisé, peut obliger le professeur à conquérir sa légitimité, l'enseignant d'arts plastiques ou d'éducation musicale sait qu'il joue un rôle particulier dans l'emploi du temps des classes, celui d'enraciner dans l'École les apprentissages artistiques et culturels. Pour cela, l'environnement de travail et les outils disponibles sont essentiels. Cela suppose notamment une salle spécifique pour l'une et l'autre discipline. Le planning d'occupation des locaux impose dès lors, comme en sciences et en technologie ou en éducation physique et sportive, une contrainte supplémentaire dans les emplois du temps : sauf à bénéficier de deux salles équipées pour le même

³⁰ Arrêté du 16 juin 2017 modifiant l'arrêté du 19 mai 2015 relatif à l'organisation des enseignements dans les classes de collège, JORF n° 0142 du 18 juin 2017, annexe 2, niveaux du cycle 4.

enseignement, deux professeurs d'arts plastiques ou d'éducation musicale ne peuvent intervenir en même temps.

Enfin, si certains professeurs témoignent de leur difficulté à connaître tous leurs élèves, notamment en cas de prise de poste (en une semaine de rentrée, ce sont plusieurs centaines d'élèves qu'ils vont découvrir), leur situation, si inconfortable soit-elle dans un premier temps, leur permet toutefois, et ils sont quasiment seuls dans ce cas, de suivre des cohortes sur l'ensemble de leur parcours de collège. C'est là une spécificité et un atout dont l'utilité est fréquemment soulignée par les chefs d'établissement.

2.1.2. Un enseignement défini comme co-disciplinaire : l'histoire des arts

2.1.2.1 Une confusion croissante avec le PEAC, malgré l'adossement aux disciplines et un programme en propre

Le statut du troisième enseignement artistique obligatoire, celui de l'histoire des arts, est tout différent. Il n'a en effet ni horaires dédiés ni professeurs spécialistes. Fondé en 2008 sur un arrêté « d'organisation » qui, sans statut programmatique, ne lui définissait aucun contenu propre, il n'avait donc aucun programme à proprement parler avant 2015. Défini comme « co-disciplinaire », il est délivré dans le cadre horaire des différentes disciplines qui y concourent, au premier rang desquelles les arts plastiques et l'éducation musicale, suivis de l'histoire et géographie, des lettres et des langues vivantes, sans exclusive des autres matières. Depuis la réforme de la scolarité obligatoire, il a son propre programme, tant en cycle 3 qu'en cycle 4, programme qui se présente comme un référentiel de connaissances – surtout en cycle 4 – et de compétences.

Si le rapport organique de l'EAC aux enseignements est affirmé par la loi³¹, concernant l'histoire des arts il est peu clair dans les faits comme la mission a pu le constater. La pédagogie de projet interdisciplinaire, qui fit l'ossature de cet enseignement entre 2009 et 2015, est aujourd'hui ressentie par les équipes comme ressortissant essentiellement au parcours d'éducation artistique et culturelle (PEAC). Cette confusion tend souvent à reléguer cet enseignement au second plan dès lors qu'il s'agit de soutenir la préoccupation de rencontre sensible avec les œuvres. Le domaine des connaissances, quant à lui, se trouve *de facto* dévolu aux seuls enseignements disciplinaires. Dans les établissements visités par la mission, l'enseignement de l'histoire des arts reste donc en attente d'une certaine légitimité. Les corps d'inspection témoignent qu'il s'agit d'une situation généralisée.

2.1.2.2 Une fragilisation constatée depuis la modification de l'épreuve orale du DNB

Jusqu'en 2016, l'histoire des arts tirait principalement sa légitimité d'une épreuve orale obligatoire pour l'obtention du DNB. Les professeurs et inspecteurs interrogés dans le cadre de la présente mission ont unanimement regretté la suppression de cette épreuve, que n'a pas palliée la possibilité, réapparue à compter de la session de 2018, d'adosser l'épreuve orale de l'examen à l'histoire des arts. À la suite de cette suppression, ils reconnaissent une diffusion peut-être meilleure dans les niveaux de classe en amont de la troisième – du moins dans les collèges où l'enseignement est le plus solidement implanté – mais la jugent plus sporadique à l'échelle globale de l'établissement parce que dépendant très lourdement de la constitution de l'équipe pédagogique et de ses motivations pour prendre en charge cet enseignement.

La suppression de l'épreuve obligatoire a ainsi révélé une fragilité structurelle du troisième enseignement artistique, des équipes pédagogiques ainsi que certains responsables académiques évoquant même auprès de la mission la « disparition de l'histoire des arts » ; quant aux nouveaux programmes, ils se sont révélés mal connus, voire inconnus des professeurs. Reste l'impression, exprimée par des professeurs d'arts plastiques et d'éducation musicale, que l'histoire des arts a contribué à changer le regard de leurs collègues et des familles sur les enseignements artistiques et sur leur discipline³².

³¹ « [...] L'éducation artistique et culturelle est principalement fondée sur les enseignements artistiques. Elle comprend également un parcours pour tous les élèves tout au long de leur scolarité dont les modalités sont fixées par les ministres chargés de l'éducation nationale et de la culture. », code de l'éducation, article L. 121-6.

³² « On ne reste pas grand-chose, à cause des horaires restreints. Mais on est plus reconnu, en termes d'interdisciplinarité, même aux conseils de classe » a affirmé un de ces professeurs.

2.1.3. Des enseignements partenariaux : les classes à horaires aménagés

2.1.3.1 Des équipes pédagogiques et de direction en attente d'évolution ou d'une autre forme pédagogique pour ancrer leurs initiatives en matière d'enseignements et d'éducation artistiques

Les classes à horaires aménagés (CHA) ont pour vocation « de permettre aux élèves de recevoir, dans le cadre des horaires et programmes scolaires, un enseignement artistique renforcé ». Né en 1974 de partenariats avec les conservatoires de musique et de danse pour favoriser les élèves au fort potentiel artistique, le dispositif s'est ouvert à partir des années 2000 à des profils d'élèves de plus en plus divers. Les caractéristiques des partenaires de l'école se sont également diversifiées, incluant le monde associatif en même temps que le champ artistique s'élargissait au théâtre et aux arts plastiques, voire, sous forme expérimentale, au cinéma. À la rentrée de 2018, la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) recensait près de 26 000 élèves inscrits dans une CHA³³. Si l'élargissement de la forme partenariale a favorisé dans une modeste mesure la diversification des domaines, la mission a pu constater que les établissements comme les équipes sont en attente d'une évolution de la notion de CHA ou d'une disposition complémentaire afin d'y ancrer leurs initiatives.

2.1.3.2 Des modalités partenariales nouvelles qui invitent également à repenser ou faire évoluer cette forme

Le changement majeur entre les classes à horaires aménagés dans leur état initial de 1974 et celles que définit l'arrêté du 31 juillet 2002 réside dans la nature du partenariat. Il ne s'agit plus aujourd'hui de libérer des élèves pour leur permettre de suivre un cursus de conservatoire, mais de leur dispenser « un enseignement artistique renforcé [...] avec le concours des conservatoires nationaux de région, écoles nationales de musique et de danse, écoles municipales agréées gérés par les collectivités territoriales, ainsi que des institutions ou associations ayant passé une convention nationale avec le ministère chargé de la culture ». Le terme de « concours » pose le principe d'un enseignement véritablement co-construit dont le collège assume la responsabilité et l'organisation, préluant à ce que sont les enseignements du cinéma-audiovisuel, de la danse et du théâtre au lycée.

La prédominance historique du partenariat avec une structure d'enseignement artistique spécialisé explique sans doute la domination numérique des classes à horaires aménagés musique (CHAM)³⁴ et danse (CHAD) et la moins grande présence des classes à horaires aménagés en théâtre (CHAT) ou en arts plastiques (CHAAP), les écoles d'art travaillant de préférence avec des étudiants plus âgés. La *Note d'information n° 19-21* de la DEPP mentionne les CHAAP mais ne les intègre pas à ses statistiques. En 2018, une étude conduite en propre par l'IGEN en dénombrait vingt-sept sur l'ensemble du territoire national, certaines académies n'en disposant pas. D'autres domaines sont marginaux, tel le cinéma ou les arts du cirque.

2.1.4. Un enseignement facultatif, interclasses et interniveaux : l'enseignement facultatif de chant choral

Dernier-né des enseignements artistiques, l'enseignement facultatif de chant choral (EFCC) a été institué par l'arrêté du 9 janvier 2018. Une circulaire du 13 décembre 2016 définissait déjà la chorale scolaire comme « un enseignement facultatif proposé en complément du cours obligatoire d'éducation musicale », mais son statut scolaire restait incertain, livré aux aléas des orientations de la politique éducative. L'arrêté du 17 juillet 2018 le dote d'un programme. Celui-ci précise que ce nouvel enseignement facultatif « permet d'enrichir et d'approfondir les compétences travaillées dans le cadre de l'enseignement d'éducation musicale ». L'EFCC est proposé aux élèves volontaires « qui souhaitent chanter et s'engager dans un projet choral »³⁵. Réunissant chaque semaine des élèves de toutes les classes et de tous les niveaux scolaires, ce nouvel enseignement facultatif vise la réalisation d'un projet artistique où il ne s'agit pas seulement de bien chanter sous la conduite d'un chef mais de s'engager et investir les différentes dimensions du chant collectif et de la représentation publique en mobilisant les compétences de chaque élève.

L'institution d'un enseignement facultatif de chant choral confère aujourd'hui aux chorales de collège une légitimité institutionnelle certaine qui doit contribuer à leur pleine reconnaissance comme à leur mobilisation pour la réussite des élèves. Toutefois, la mise en œuvre effective de ce nouvel enseignement apparaît encore

³³ DEPP, *Note d'information n° 19-21*, juin 2019.

³⁴ Sur 25 925 élèves inscrits dans une CHA, 20 101, soit 77,53 %, le sont dans une CHAM, source : DEPP.

³⁵ Arrêté du 17 juillet 2018.

à mi-chemin de ses ambitions initiales, les horaires dus aux élèves étant fréquemment réduits de moitié (36 heures / année pour 72) et l'évaluation des apprentissages spécifiques n'étant que rarement mentionnée par les bulletins périodiques.

2.1.5. Des initiatives locales qui dépassent les limites de ces différents cadres

La mission a pu relever que, de plus en plus, certains collèges tirent parti de leur liberté d'expérimentation pour innover à la marge des cadres établis. Tel collège, s'appuyant sur l'UNSS, crée une « option danse » évaluée parmi les enseignements. Tel autre inclut dans les emplois du temps un « parcours cinéma » sur quatre ans avec le partenariat d'une salle d'art et d'essai, certes sous couvert de l'opération « Collèges au cinéma », mais avec un véritable contenu d'enseignement, un horaire hebdomadaire, une équipe de professeurs et une évaluation annuelle : c'est le modèle de l'histoire des arts qui se trouve ici réinterprété. D'autres établissements créent des « classes chantantes » ou des « classes orchestre » en marge du dispositif CHAM considéré comme trop contraignant ; des établissements initient des « classes musée » ou des « parcours "élèves-commissaires d'exposition" » autour d'une galerie d'établissement. Un cadre souple et structurant donnant de la valeur et dotant toutes ces initiatives d'une perspective commune serait souhaitable. La mission a pu constater qu'un tel cadre est attendu, notamment dans une disposition pouvant relever de la notion de classe artistique à horaire renforcé, ce qui justifie une des préconisations qui concluent le présent rapport.

2.2. Concours, certification, volontariat : les différentes facettes de la ressource humaine des enseignements artistiques obligatoires

2.2.1. Qui sont les professeurs ? La population concernée, ses profils et ses volumes

On se référera sur ces points aux données de la DGRH, structurées et traitées dans une annexe spécifique (annexe 3 : Les données relatives aux ressources humaines du corps enseignant en arts plastiques et en éducation musicale).

2.2.1.1 Un corps enseignant consistant et structuré

Les professeurs d'arts plastiques et d'éducation musicale exerçant au collège, selon le dernier décompte publié, formaient un effectif total de 12 193 enseignants. Ils sont répartis, d'une part en 6 271 enseignants d'arts plastiques et, d'autre part, en 5 922 enseignants d'éducation musicale. Il convient d'ajouter un effectif de contractuels équivalent à environ 7 % du total des titulaires (864 personnels contractuels comptabilisés par la DGRH en octobre 2018). Séparées, les deux disciplines sont parmi les moins dotées du système en professeurs, à l'exception des disciplines dites à petits flux. Rassemblés, les professeurs des deux enseignements artistiques forment cependant un volume consistant : à titre de comparaison, ceux de lettres, toujours pour le seul niveau du collège, sont au nombre de 31 485. Comparativement à d'autres disciplines, les états des effectifs sur plusieurs années sont quasi constants et ne témoignent dans les données de la DGRH d'aucune évolution significative.

2.2.1.2 La diversification des voies de formation initiale supérieure : une tendance qu'il convient d'observer

Par rapport aux professeurs des autres disciplines de la formation générale, formés exclusivement à l'université ou, dans une moindre mesure, dans les écoles normales supérieures, le parcours des professeurs des enseignements artistiques peut s'avérer plus hétérogène. Il intègre notamment des passages par les écoles supérieures d'art, voire de design et d'arts appliqués, ou les conservatoires, soit parallèlement, soit en substitution à un traditionnel cursus universitaire. L'entrée des établissements d'enseignement supérieur spécialisé dans le processus de Bologne et dans le système de diplomation licence - master - doctorat (LMD)³⁶ a renforcé ce phénomène. Ces écoles supérieures artistiques étant ainsi autorisées à délivrer des diplômes à grade de licence, également de master, les parcours des formations initiales se diversifient de plus en plus en dehors de la filière universitaire constituée en 1969³⁷ en amont de la création (1972) des CAPES d'éducation musicale et d'arts plastiques.

³⁶ Le système LMD, abréviation des trois diplômes concernés (licence - master - doctorat), mis en place en 2004, répond au besoin d'harmonisation des diplômes d'enseignement supérieurs en Europe. Il s'accompagne également d'un système européen d'unités capitalisables et transférables, dit système européen de crédits - ECTS (*European Credit Transfer System*).

³⁷ Arrêté du 3 novembre 1969 créant des enseignements d'éducation musicale et d'arts plastiques dans les universités.

2.2.1.3 Des profils plus diversifiés : entre légitimés nouvelles, dépassement des lieux communs portés sur les enseignements artistiques et questions d'adéquation

À l'intérieur des deux disciplines artistiques, on a pu noter une proportion croissante des profils qui échappent désormais soit au profil-type d'une double formation technique – dans l'acceptation académique du terme – et scientifique, soit à l'articulation installée à l'université entre pratique et théorie. En musique, par exemple, traditionnellement le conservatoire délivre une formation majoritairement technique lorsque l'université est davantage centrée sur la formation musicologique. En arts plastiques, la formation universitaire s'est fondée sur un équilibre et une connexion entre la formation plasticienne, la culture artistique et la théorisation. Les évolutions des concours de recrutement comme de l'enseignement spécialisé voient devenir professeurs d'éducation musicale des acteurs issus de la pratique des musiques actuelles, de même que deviennent professeurs d'arts plastiques des designers ou des créateurs du numérique. Les uns et les autres n'ont pas nécessairement suivi les modalités des formations conduisant traditionnellement aux recrutements. Ces profils de professeurs, aujourd'hui entrés dans les murs de l'École, contribuent à faire sortir ces enseignements de stéréotypes qui ont parfois la vie dure. La question reste ouverte cependant des adéquations à constater ou à cultiver entre la diversité des cultures initiales et le commun des enseignements à délivrer.

2.2.2. Les besoins en enseignants et les calibrages des concours, les modalités de recrutement par les voies des concours et des contrats, les divers viviers

On se référera également sur ces points aux données de la DGRH, structurées et traitées dans une annexe spécifique (annexe 3 : Les données relatives aux ressources humaines du corps enseignant en arts plastiques et en éducation musicale).

2.2.2.1 Continuité et stabilité des recrutements par concours, avec quelques ajustements

Les professeurs d'arts plastiques et d'éducation musicale sont recrutés par voie de concours externes et internes. L'évolution est restée à peu près parallèle entre les deux disciplines jusqu'en 2016, année à partir de laquelle la baisse du nombre de postes, après la hausse quasi continue des années 2010 à 2016, a été plus massive pour les arts plastiques, remettant de la sorte les deux disciplines à niveau : l'éducation musicale avait auparavant disposé de moins de postes que les arts plastiques.

2.2.2.2 Taux de couverture des recrutements, viviers et attractivité : des différences entre arts plastiques et éducation musicale

On remarque que la proportion d'admis rapportés au nombre de postes est généralement bonne en arts plastiques, avec sept sessions sur les douze dernières années où, pour le CAPES externe, 100 % des postes ont été pourvus, un peu moins en éducation musicale, avec trois sessions seulement. Les graphiques donnés en annexe montrent l'attractivité persistante de la discipline arts plastiques, attractivité plus fluctuante en éducation musicale, discipline où néanmoins le facteur de déperdition entre inscrits et présents est moins important. Globalement, l'ensemble des deux disciplines artistiques montre un bon taux de candidature, un moins bon taux de couverture.

Cependant, la DGRH ne dispose d'aucune statistique nationale systématique qui permettrait d'évaluer la proportion du recours aux contractuels dans ces deux disciplines et son évolution. À titre d'exemple, l'académie de Montpellier mentionne, sur un total de 440 professeurs d'arts plastiques, 35 contractuels. Cette proportion de 7,95 % est à peine supérieure à la proportion nationale, toutes disciplines réunies, de non-titulaires enseignant en collège et qui est, pour mémoire, de 7,16 %.

2.2.3. Des particularités au-delà du recrutement des professeurs spécialistes

2.2.3.1 L'histoire des arts : un enseignement collaboratif avec des questions spécifiques de formation

L'introduction en 2008 d'un nouvel enseignement artistique obligatoire a questionné la qualification de professeurs tous appelés soudain à enseigner l'histoire des arts. Cet enseignement ne jouissant pas d'horaires spécifiques, la question de l'ouverture d'un concours de recrutement, régulièrement revendiquée par une association professionnelle universitaire³⁸, ne se pose pas. Demeure, comme pour tous les

³⁸ L'Association des professeurs d'archéologie et d'histoire de l'art à l'université (APAHAU).

enseignements, un problème de formation et de qualification, lorsque les professeurs n'ont pas été préparés à l'approche de l'œuvre d'art dans le cadre de leur formation disciplinaire.

Ces questions ont été discutées lors d'une séance plénière du Haut Conseil de l'éducation artistique et culturelle (HCEAC), le 18 décembre 2007, autour de trois points principaux : l'extension de la certification complémentaire en histoire de l'art, introduite en 2004 pour l'enseignement de l'histoire des arts au lycée, l'éventualité d'une « option » aux concours « des disciplines littéraires et de sciences humaines » et la place de l'histoire de l'art dans la formation initiale des enseignants du premier et du second degrés. Presque douze ans plus tard, elles ont été posées à nouveau, à peu près dans les mêmes termes, à l'occasion de la commande du ministère de la culture d'un rapport relatif à l'amélioration de la formation des professeurs en matière d'histoire de l'art dans les écoles supérieures du professorat et de l'éducation.

2.2.3.2 Cinéma et théâtre : deux options au sein du CAPES de lettres modernes développées indépendamment d'une réflexion globale sur les enseignements artistiques

Le cinéma et le théâtre, domaines artistiques qui ne figurent pas en tant que disciplines scolaires dans le curriculum du collège, bénéficient quant à elles d'une épreuve optionnelle au CAPES de lettres modernes, au choix du candidat. L'épreuve, principalement dans une perspective culturelle, consiste en une analyse de documents. Non seulement cette mention au concours ne fait pas l'objet d'un code spécifique DGRH, mais elle ne dispense pas, pour l'enseignement au lycée, de la certification complémentaire dans ces deux domaines. Elle ne confère aucune valence particulière dans le cadre du collège. Cette situation est, dans une certaine mesure, comparable à celle des options constituées autour de différents arts et présentes dès l'origine dans les admissions des CAPES et agrégation externes d'arts plastiques, options qui, elles non plus, n'ouvrent aucun droit aux candidats reçus.

2.3. Pilotage : une complexité institutionnelle exigeante qui réinterroge sans cesse les rôles et les responsabilités des acteurs

2.3.1. La coordination locale des enseignements artistiques : des responsabilités communes peu envisagées ou insuffisamment articulées

2.3.1.1 Le pilotage local des enseignements artistiques dans les établissements demeure rare

Les entretiens que la mission a menés dans les établissements n'ont pas permis d'identifier de véritable pilotage local des enseignements artistiques, que ce soit entre professeurs ou entre professeurs et équipe de direction. L'exercice de l'enseignement par les professeurs s'avère souvent solitaire, ne serait-ce que pour la raison déjà invoquée qu'il n'y a souvent qu'un professeur d'arts plastiques et un professeur d'éducation musicale par établissement. La concertation entre eux, ou avec d'autres collègues, se fait essentiellement lors de projets ou de partenariats dont ils disent toute l'importance. Les équipes de direction rencontrées par la mission, quant à elles, n'ont bien souvent que des éloges à faire des professeurs des enseignements artistiques et insistent souvent sur l'apport de ces enseignants à la vie et au rayonnement du collège. Mais, aux questions posées spécifiquement sur les enseignements et leur coordination, la réponse est formulée en termes plus larges d'éducation artistique et culturelle.

2.3.1.2 Le pilotage à l'échelle du bassin ou dans le cadre d'un réseau apparaît focalisé sur les actions conduites en EAC

De même, lorsqu'il y a échange entre établissements, la concertation se fait principalement autour d'un projet transversal ou d'une résidence d'artiste ; dès lors, l'ambiguïté est encore présente entre enseignements et éducation artistique et culturelle. Entre 2010 et 2016, une forme de pilotage – certes indirecte – des enseignements artistiques s'incarnait dans l'organisation de l'épreuve et de l'enseignement de l'histoire des arts ; la disparition de l'épreuve a entraîné celle de ce pilotage, même balbutiant. Le travail de concertation et l'exercice de pilotage se sont reportés sur les enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI) et le parcours d'éducation artistique et culturelle (PEAC), notion aux contours parfois encore mal cernés sur le terrain, enfermant implicitement les enseignements artistiques dans le seul cadre de la classe et du cours. L'arrivée de l'enseignement facultatif de chant choral (EFCC) et de l'opération « La rentrée en musique » ouvrent de nouvelles perspectives d'interaction entre un enseignement artistique et la vie de l'établissement. De même, d'autres opérations existent, auxquelles participent naturellement les arts plastiques : autour du « 1 % artistique » ou de « La classe, l'œuvre », également dans le cadre de réseaux d'espace et lieux de rencontre avec l'œuvre comme les galeries d'établissement.

Ces engagements ou ces dispositifs particuliers sont relativement extrinsèques à la structuration programmatique des trois enseignements artistiques obligatoires. Ils se développent au gré des ressources disponibles, des engagements des professeurs, de la bienveillance et de la gouvernance d'une équipe de direction. Plus globalement, la mission a pu constater que la réflexion commune des professeurs des enseignements artistiques sur la convergence et la spécificité de leurs disciplines, sur l'articulation entre l'ordre des enseignements et celui parfois moins formel de dispositifs de l'éducation artistique, n'était guère développée. Non instituée, elle ne va pas de soi, ni ne procure de repères professionnels structurants.

2.3.2. Les enseignements artistiques dans le pilotage académique

2.3.2.1 Les enseignements artistiques ne sont guère mentionnés ou valorisés dans le pilotage pédagogique des académies

Le pilotage académique des enseignements artistiques peut s'incarner à trois niveaux : le projet, la pédagogie, les ressources. La présence des enseignements artistiques dans les projets académiques est un indice de leur place dans le pilotage global de l'académie. Cette présence s'arrête souvent à une simple mention. Celle-ci est alors réduite au lien avec l'éducation artistique et culturelle : les témoignages des recteurs rencontrés comme ceux des équipes de direction interrogées montrent la priorité donnée à l'EAC comme au chant choral ou à des opérations comportant un événementiel national ou académique. Le travail accompli dans le cadre des enseignements, quant à lui, reste mal connu des autorités académiques. L'histoire des arts, de son côté, peut faire encore l'objet de préconisations ponctuelles : tel directeur académique des services de l'éducation nationale (IA-DASEN) affirme vivement engager les chefs d'établissement, lors du dialogue de gestion depuis la fin 2017, à favoriser cet enseignement comme support de l'oral du DNB.

2.3.2.2 Un accompagnement individuel en voie de raréfaction et une offre de formation continue compartimentée

À l'échelle académique, l'expertise et le pilotage scientifiques et pédagogiques des enseignements relèvent des inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux (IA-IPR). Ces derniers disposent de deux principaux leviers : l'accompagnement individuel et la formation. Ils disent à quel point le calendrier des rendez-vous de carrière et la multiplication des tâches administratives et transversales les accaparent, leur laissant de moins en moins de temps pour l'accompagnement individuel. Quant à la formation, selon les académies, elle peut être soumise à des pressions budgétaires ou dépendre de priorités circonstancielles. L'organisation des plans académiques de formation (PAF), le plus souvent compartimentée, mettant en tension le disciplinaire et le transversal, n'encourage pas la concertation avec les délégués académiques aux arts et à la culture (DAAC). Ceux-ci conservent d'ailleurs un budget de formation pour l'éducation artistique et culturelle qui est souvent le moteur de leurs politiques, même si plusieurs délégués académiques à la formation (DAFOR) ont poussé les acteurs à travailler à la recherche d'articulations vertueuses.

2.3.2.3 De par ses spécificités, l'histoire des arts apparaît en situation de faiblesse structurelle

Les spécificités de l'histoire des arts rejaillissent sur son pilotage académique. En effet, sa co-disciplinarité a, depuis son apparition, encouragé les recteurs à confier ce dossier à un binôme d'IA-IPR, l'un d'une discipline artistique, l'autre d'une discipline non-artistique (histoire et géographie, lettres, langues, etc.). Certaines académies répugnent désormais à ce partage des tâches. Ainsi, on a vu en 2018-2019, pour la première fois, le pilotage de cet enseignement être confié à un délégué académique aux arts et à la culture, déchargé de mission d'inspection. La confusion avec l'éducation artistique et culturelle est alors si grande qu'elle a abouti à la suppression du site académique sur l'histoire des arts, fondu dans le site de la délégation académique aux arts et la culture. Quant à la formation dans ce domaine, obligée de passer par les lignes disciplinaires ou par l'éducation artistique et culturelle, elle se trouve en situation de faiblesse structurelle.

La question des ressources académiques oblige à mettre encore une fois l'accent sur la disparité entre académies : site autonome ou simples pages pour les enseignements artistiques, existence ou non d'un site spécifiquement dédié à l'histoire des arts, confusion ou distinction des fonctions de webmestre et d'interlocuteur académique pour le numérique éducatif (IANE), existence ou non d'un groupe de production de ressources, etc. La très grande hétérogénéité de ce paysage ne permet pas que s'y adosse une dynamique nationale profitant à chacune des académies.

2.3.3. La place et le rôle de l'inspection générale de l'éducation nationale dans le contexte global du pilotage des enseignements artistiques

2.3.3.1 Les rencontres nationales et séminaires de travail commun entre l'inspection générale et l'inspection territoriale se font plus rares

Les rencontres et travaux intercatégoriels, entre les inspecteurs généraux et les corps d'inspection territoriaux, les formateurs académiques, les enseignants impliqués dans l'animation intellectuelle et pédagogique des disciplines, sont essentiels. Mais, sur ce point, le plan national de formation (PNF) ne fait pas vraiment la part belle aux enseignements artistiques. Les séminaires nationaux des corps d'inspection ne sont plus annuels que pour les arts plastiques et l'éducation musicale – encore les arts plastiques ont-ils dû être ajoutés au PNF 2018-2019 où ils ne figuraient pas initialement.

2.3.3.2 Le pilotage et la production de ressources : un levier repéré et opérant

Impliquant l'inspection générale en partenariat avec la DGESCO, les ressources publiées pour accompagner les nouveaux programmes témoignent d'un véritable pilotage national. Les Édubases ou les travaux académiques mutualisés (TRAAM) relèvent davantage d'un travail de coordination. Une spécificité des enseignements artistiques consiste dans le travail éditorial mené par le réseau Canopé et qui concerne le lycée dans le cadre de l'accompagnement des programmes et des questions limitatives du baccalauréat. Une réflexion sur le collège pour des productions de même nature serait la bienvenue. Pour les ressources comme pour la formation nationale, l'expertise de l'inspection générale de l'éducation nationale est omniprésente.

2.3.3.3 Le groupe des enseignements et de l'éducation artistiques de l'inspection générale : une évolution régulière vers la diversification de l'expertise

Le groupe des enseignements et de l'éducation artistiques (EEA) de l'inspection générale a vu sa composition significativement évoluer depuis 2009 : antérieurement composé de trois experts spécialisés, il compte désormais dix inspecteurs articulant expertises disciplinaires et transversales. À compter de 2016, l'un de ces dix inspecteurs a été chargé d'une responsabilité particulière dans le domaine de l'éducation artistique et culturelle.

La particularité du groupe des enseignements et de l'éducation artistiques consiste en la présence importante en son sein (six sur dix) d'inspecteurs « bi-appartenants » : actuellement, les trois inspecteurs chargés du cinéma, de l'audiovisuel et du théâtre sont parallèlement membres du groupe des lettres, celui chargé de la danse est également membre du groupe de l'éducation physique et sportive et celui chargé des arts appliqués est membre du groupe des sciences et techniques industrielles ; sans oublier la présence d'un correspondant du groupe de l'enseignement primaire. Cette constitution enrichit le travail du groupe de cultures et de regards divers et permet de mobiliser des expériences, des approches et des compétences plurielles. Celles-ci sont particulièrement utiles à l'expertise d'un bouquet de huit domaines artistiques présents dans l'École selon des temporalités et des modalités variées.

3. Des enseignements qui « font respirer l'école »

3.1. Des pédagogies solidement installées associant pratique et culture artistiques, sollicitant la sensibilité des élèves et volontiers ouvertes à l'interdisciplinarité

Les enseignements artistiques au collège, s'ils pâtissent dans leur image de la « faiblesse » de leur horaire hebdomadaire, occupent bien souvent une place particulière au sein des établissements et y jouent volontiers un rôle original et indispensable fréquemment souligné, notamment par les chefs d'établissement rencontrés par la mission, mais aussi par les élèves comme en témoignent les propos rapportés ci-dessous :

« Les cours d'arts plastiques sont des cours comme les autres mais on peut davantage bouger dans la classe et s'y exprimer plus facilement ; c'est un cours mais avec davantage de liberté (pour aller chercher un objet, travailler en groupe ou aller demander un conseil, etc.) »

« On a bien le sentiment d'apprendre des choses en arts plastiques et en musique et nous n'avons pas assez d'heures sur ces deux disciplines. Il ne faut surtout pas supprimer ces cours d'autant que, s'ils en avaient le choix, beaucoup d'élèves n'y viendraient pas. »

« Ces disciplines se répercutent dans toutes les matières. »³⁹

3.1.1. Compétences disciplinaires, conceptions du métier d'enseignant, actualisation

3.1.1.1 Une culture programmatique faisant appel à la responsabilité, à l'autonomie, à la créativité pédagogique et laissant des marges de manœuvre aux professeurs

Pour des raisons différentes, l'enseignement des arts plastiques et de l'éducation musicale d'une part et celui de l'histoire des arts d'autre part sont confrontés à un défi permanent : comment développer les connaissances et compétences des élèves dans ces domaines qui ne cessent d'interpeller leur sensibilité et dont la légitimité scolaire – voire sociale – reste fragile ? Si les programmes n'apportent pas directement de réponses, c'est qu'ils laissent des marges d'initiative très importantes aux professeurs leur permettant de construire des situations d'apprentissage et des progressions adaptées aussi bien à leurs élèves et à leurs besoins qu'aux spécificités et opportunités qui caractérisent chaque collège. Les professeurs disent apprécier des textes resserrés sur de grands objectifs d'apprentissage, curriculaires, et laissant une grande liberté de mise en œuvre, ce qui leur permet de relever plus aisément les défis auxquels ils sont confrontés.

3.1.1.2 Des programmes globalement bien acceptés, structurés autour de compétences travaillées et de grands champs de questionnements

La mission a pu recueillir à plusieurs reprises des interrogations globales et relatives à la mise en œuvre des enseignements dans la nouvelle organisation de la scolarité obligatoire au collège. Les professeurs se sont beaucoup investis pour s'appropriier les dynamiques pédagogiques des programmes actuellement en vigueur. S'ils étaient déjà familiers des approches curriculaires et des logiques d'approfondissement des notions qu'ils travaillent – depuis ceux de 2009 en éducation musicale, voire de 1998 en arts plastiques –, ils ont dû mettre en perspective ces conceptions déjà installées dans un contexte massivement réorienté par des principes de cycles, institués par la loi, et de progressivité, à construire par l'enseignant. Cette mobilisation professionnelle et cette appropriation des programmes, unanimement repérées par la mission, sont d'autant plus marquantes que ces enseignements ne disposent d'aucun manuel scolaire sur lesquels adosser la mise en œuvre pédagogique. Non seulement cette absence n'a jamais été regrettée par les professeurs rencontrés, mais elle leur apparaît comme un atout dans la mesure où elle renforce leur liberté pédagogique et les engage à construire une opérationnalisation adaptée à leurs élèves. C'est cette situation particulière et la dynamique qui en découle qui ont progressivement forgé l'identité des enseignements artistiques au collège.

Depuis deux décennies, à l'occasion des rénovations successives des programmes d'enseignement d'arts plastiques et d'éducation musicale s'est peu à peu dessinée une économie par compétences engageant les professeurs à préciser à chaque instant les enjeux et le sens des situations d'apprentissage proposées aux élèves. Aujourd'hui, les visées des programmes des enseignements artistiques, organisées en compétences travaillées et en grands champs de questionnements, stabilisées sur l'ensemble des années du collège, prennent appui sur des objets et des situations rendus progressivement plus complexes.

3.1.1.3 Un point de tension particulier à l'histoire des arts

À la rentrée 2009, l'introduction de l'enseignement d'histoire des arts s'est inscrite dans cette dynamique. Malgré les spécificités de l'objet travaillé et sa mise en œuvre, les professeurs les plus investis ont pleinement tiré parti de ce que les évolutions des enseignements artistiques leur avaient appris. La création concomitante d'une épreuve orale obligatoire au DNB a cependant créé une tension entre la richesse des possibilités ouvertes par ce nouvel enseignement les contraintes et attendus d'une épreuve nationale en fin de cycle 4. Cette tension, peu présente à l'apparition de l'épreuve, a été exacerbée par une circulaire de novembre 2011 dont les termes ont pu paraître trop contraignants pour valoriser les acquis des élèves et ont semblé encourager une simple vérification de connaissances historiques. L'expérience aidant, ces tensions se sont apaisées pour aboutir, et c'est un paradoxe, à la suppression de l'épreuve, suppression fortement regrettée par les professeurs des enseignements artistiques. Situation transitoire puisque l'histoire des arts a été réintroduite comme une des disciplines potentiellement support de l'actuelle épreuve orale. Elle ne peut cependant, et sous cette forme, prétendre compenser la forme antérieure de l'épreuve, et devra

³⁹ Élèves rencontrés dans des collèges.

certainement évoluer dans le cadre d'une réflexion plus globale visant la prise en compte par le DNB de l'ensemble des enseignements artistiques (cf. *infra*).

3.1.2. Équilibres de formation, approches et dynamiques pédagogiques

3.1.2.1 Des équilibres tenus et des interactions permanentes entre les composantes de la formation des élèves

Selon des équilibres variables, les trois enseignements artistiques obligatoires revendiquent une fine articulation entre des composantes pratiques et culturelles. Il s'agit en effet, d'un côté d'apprendre à l'élève à mobiliser des langages non verbaux afin d'exprimer sa sensibilité, de l'autre de lui apporter des connaissances culturelles et lui apprendre à les mettre en lien les unes avec les autres pour comprendre le monde d'aujourd'hui comme celui dont il est l'héritier. Si les programmes d'enseignement comme les propos qui peuvent être tenus sur eux ne peuvent éviter de distinguer systématiquement ces deux volets, les pédagogies mises en œuvre et explicitement revendiquées par les professeurs ne cessent de les associer. Quelle que soit sa nature, une pratique artistique s'adosse à des références culturelles, des connaissances techniques et se développe dans un champ d'influences et de modèles dense et complexe. Inversement, les connaissances s'ancrent dans la culture de l'élève dès lors qu'elles ont été confrontées à des situations pratiques permettant d'en souligner le sens, les apports et les enjeux.

À ce titre, l'enseignement d'histoire des arts reste particulier dans la mesure où sa dimension pratique est nécessairement moins développée. Cependant, dès lors qu'il profite d'une mise en œuvre interdisciplinaire issue d'un travail d'équipe, ce même équilibre se retrouve porté cette fois par des professeurs de différentes disciplines, dont particulièrement les professeurs d'arts plastiques et d'éducation musicale. C'est fort de ces démarches et expériences que de nombreux professeurs rencontrés par la mission et particulièrement investis dans la mise en œuvre effective de cet enseignement ont insisté sur son intérêt pour les élèves. Il permet en effet de développer la dimension culturelle du diptyque pratique / culture, qui est au fondement des enseignements artistiques ; travaillant à partir de la réception par l'élève de l'œuvre d'art, il met des pratiques artistiques en regard d'autres formes de pratique culturelle.

3.1.2.2 Le projet, comme organisation et comme dynamique, est un élément central des approches pédagogiques

Soucieux de renforcer aux yeux des élèves le sens des apprentissages et celui des situations qui y conduisent, les enseignements artistiques ont progressivement développé des démarches de projet, approches pédagogiques qui aujourd'hui sont explicites au sein des programmes d'enseignement. Ces évolutions vont de pair avec le développement, notamment des compétences d'imagination, de création et de production qui sont une des caractéristiques importantes des enseignements artistiques. Ces projets, qui aboutissent souvent à une création, conduisent naturellement à des présentations publiques sous différentes formes (concerts et spectacles, galeries d'établissement, notamment) qui non seulement mobilisent les élèves, leur apprenant ainsi à se confronter à un public extérieur, mais également irriguent la vie de l'établissement par une sorte d'éducation artistique « hors les murs » dont toute la communauté scolaire peut alors tirer bénéfice.

3.1.3. Innovations, expérimentations dans le cadre du cours usuel ou dans des dispositifs spécifiques

3.1.3.1 Dans leurs établissements, les professeurs des enseignements artistiques articulent volontiers des modalités éducatives formelles et informelles

Il n'est pas rare de rencontrer des expériences pédagogiques particulières qui peuvent avoir un caractère innovant sinon expérimental. Ces expériences peuvent parfois s'inscrire dans le cadre strict de l'enseignement disciplinaire au sein duquel des démarches nouvelles sont engagées. Elles peuvent également se situer à un niveau plus large de l'établissement, notamment en associant plusieurs disciplines à un projet particulier ou bien à un mode d'organisation original. Elles peuvent aussi viser une fusion entre les enseignements disciplinaires et ce qui relève traditionnellement de l'éducation artistique et culturelle.

Ainsi, la mission a pu recueillir plusieurs témoignages d'actions souvent portées par des équipes de professeurs et associant aux arts d'autres disciplines. Sciences ou éducation physique et sportive apparaissent ainsi, au côté des lettres et des langues, comme des partenaires réguliers des arts pour mener des projets innovants associant ces différentes disciplines. Mais l'innovation peut aussi se conduire au sein même de chaque discipline, par exemple, comme cela a été présenté à la mission, lorsque les professeurs

sollicitent des témoignages illustrant la culture propre des familles pour conduire des situations d'apprentissage ouvrant à l'altérité et à la diversité culturelle.

3.1.3.2 Une approche innovante qui demeure toutefois en tension au sein de la forme scolaire française

Les professeurs des enseignements artistiques rencontrés par la mission ont témoigné d'un fort attachement à leur liberté pédagogique. Appréciant disposer de programmes leur laissant de réelles marges pour innover au cœur de leur enseignement, ils recherchent également des leviers professionnels au-delà de ceux accessibles dans leur administration. Il a pu être constaté que des groupes formels et informels de professeurs sont à l'origine de diverses dynamiques de travail et d'innovation. Dans certaines académies, des professeurs se sont constitués de longue date en groupes de travail⁴⁰ selon des secteurs géographiques plus ou moins étendus. Ces enseignants se réunissent assez régulièrement autour de problématiques professionnelles et pédagogiques : vie de la discipline, insertion de celle-ci dans les établissements, relation aux parents comme aux élèves, construction de séquences, échange de pratiques, partage de ressources, découverte et appropriation de pratiques artistiques ou d'outils numériques, etc.

De même, les réseaux des interlocuteurs académiques pour le numérique (IAN), placés sous l'égide de la direction du numérique éducatif (DNE), conduisent un travail assez remarquable se situant bien au-delà de la veille technologique ou éditoriale. Stimulée par les diverses possibilités disponibles, la réflexion engagée débouche sur des productions ambitieuses. Les travaux académiques mutualisés (TRaAM) sont notamment des moyens pour diffuser une réflexion sur des évolutions de la forme scolaire dans les enseignements artistiques ou l'organisation des salles d'art à l'ère du numérique. Sur un autre plan, les rencontres chorales ou les orchestre à l'école comme les galeries d'établissement, par exemple, donnent lieu à des organisations structurantes entre professionnels, au croisement des ordres éducatifs formels et informels, mêlant souvent des professeurs des enseignements artistiques, ceux d'autres disciplines et des partenaires. Les associations professionnelles ne sont elles-mêmes pas en reste.

Souvent identifiées et observées par les experts des disciplines artistiques, ces nombreuses initiatives apparaissent parfois peu connues des différents échelons décisionnaires de la politique éducative. Des enseignants, mais également des inspecteurs et des chefs d'établissement évoquent aussi des paradoxes : entre archipels d'intentions individuelles et attente collective vis-à-vis de l'institution, entre ambition éducative commune et organisations relativement fragmentées, entre investissements professionnels importants et sentiment persistant de minoration. Au-delà d'être principalement pensées au bénéfice des élèves, ces initiatives ou ces innovations des professeurs semblent également exprimer en creux l'espoir d'une meilleure reconnaissance institutionnelle de leurs disciplines.

3.2. Espace et temps de l'enseignement dans la classe et hors la classe : les salles de classe et les autres espaces spécifiques, les conditions d'enseignement, les équipements

3.2.1. Les espaces

3.2.1.1 Des aménagements et des agencements pensés à la fois au bénéfice des apprentissages et en correspondance avec les pratiques artistiques

Pour les professeurs des enseignements artistiques, l'organisation de l'espace pédagogique est devenue une préoccupation majeure. La salle d'enseignement, sa configuration, ses aménagements et ses équipements sont stratégiques pour atteindre les visées de l'enseignement : il s'agit d'accueillir dans un même lieu tous les élèves du collège et de développer des activités très diverses. Durant les deux dernières décennies, les salles spécialisées d'arts plastiques et d'éducation musicale se sont peu à peu organisées pour répondre au mieux aux situations d'apprentissage les plus fréquemment mises en œuvre. Les dispositions frontales sont ainsi devenues plus rares au bénéfice d'organisation davantage adaptées et spécifiques à chacune des disciplines. L'organisation en îlots ou en pôles d'activités plastiques est ainsi devenue peu ou prou la norme

⁴⁰ Cette modalité s'observe plus volontiers en arts plastiques : « Cercles d'étude » dans l'académie de Montpellier, « Petites fabriques » dans celle de Nantes, « Réseaux apprenants » structurés à partir de la répartition des bassins d'éducation et de formation dans l'académie de Rouen, etc. Dans de nombreux cas, selon les possibilités du plan de formation académique, les corps d'inspection orientent une large part de la formation vers des approches analogues.

en arts plastiques alors qu'une disposition semi circulaire sur un ou deux rangs et sans tables est quasiment systématique en éducation musicale.

Pratiques plastiques et pratiques musicales sont ainsi portées par une disposition adaptée non seulement au profit d'activités plus qualitatives mais également d'une plus grande interaction des élèves entre eux. Pour bénéfiques qu'elles soient aux pratiques artistiques, ces configurations adaptées ne vont pas à l'encontre d'autres situations d'apprentissage où la verbalisation, le commentaire voire le débat régulé entre élèves ont une place des plus importantes. Dans tous les cas, elles visent à permettre également aux professeurs une circulation plus aisée dans l'espace de la classe et par conséquent le développement d'un accompagnement plus individualisé des apprentissages.

3.2.1.2 Constantes, les améliorations restent cependant freinées par des conceptions dominantes de la forme et de l'architecture scolaires

Des salles spécialisées existent quasiment dans tous les collèges aujourd'hui. Néanmoins, les aménagements mobiliers souhaitables sont parfois limités par les dotations comme par la tenue d'autres enseignements dans ces mêmes espaces, les disciplines non-artistiques restant encore souvent attachées à la présence de tables ou à une organisation traditionnelle et frontale. Nombre de professeurs d'arts plastiques et d'éducation musicale s'estiment pédagogiquement limités par l'exiguïté des salles disponibles.

Si, par exemple, cette exiguïté se ressent particulièrement lorsque la chorale de l'établissement doit travailler dans la salle de classe alors qu'elle compte plus d'une cinquantaine d'élèves, elle reste également un obstacle pour mener certaines activités qui, notamment, supposent mouvements et déplacements, par exemple pour l'accrochage et la verbalisation de productions de diverses natures et échelles en art plastiques ou pour l'accès à une « matériauthèque », etc. Enfin, rares sont encore les collèges qui disposent d'une salle adaptée et équipée permettant aux élèves d'expérimenter, d'organiser et d'éprouver la présentation régulière au public (scolaire, familial, extérieur) du fruit de leur travail, ce que regrettent volontiers les professeurs au regard des bénéfices pédagogiques et des enjeux liés aux programmes eux-mêmes.

3.2.2. Les équipements

3.2.2.1 Une amélioration globale, régulière et bénéficiant des apports du numérique

Si les équipements des salles spécialisées en arts plastiques et en éducation musicale ont de manière globale considérablement évolué, des meubles, des outils, des instruments, des supports vraiment adaptés ne sont pas toujours au rendez-vous. Les crédits pédagogiques, en tension dans tous les domaines, ont parfois peu évolué. Cependant, les enseignements artistiques profitent tout d'abord d'un mouvement général tendant à développer les outils multimédias au service de la pédagogie pour toutes les disciplines et tous les élèves. Ainsi trouve-t-on aujourd'hui dans toutes les salles spécialisées un système de vidéoprojection, qu'il soit interactif ou non, que les professeurs utilisent très fréquemment dans une grande diversité de perspectives pédagogiques. Parallèlement et au fil de la dernière décennie, profitant de la présence accrue de terminaux numériques en classe, les collèges se sont équipés de logiciels spécialisés dans les domaines artistiques concernés (traitement et création d'images, traitement et création de sons, etc.) permettant de renouveler sinon d'approfondir certaines situations d'apprentissage. Couplés au système de vidéo projection, ces nouveaux outils ont ouvert et continuent à ouvrir des perspectives pédagogiques nouvelles que les professeurs explorent, voire investissent volontiers.

Les équipements des salles spécialisées apparaissent donc de plus en plus satisfaisants, profitant aussi bien des incitations récurrentes des programmes et des documents d'accompagnement successifs que de l'attention que portent les conseils départementaux à leur qualité. Les chefs d'établissement sont également sensibles à cette question et accompagnent volontiers les demandes des professeurs dès lors que celles-ci sont bien argumentées et légitimées par le dynamisme des enseignements artistiques mis en œuvre.

3.2.2.2 Toutefois, se posent des problèmes de qualité des outils ou d'inadéquations à certains besoins

En éducation musicale, le piano – dont le rôle reste central en de nombreuses situations pédagogiques – est devenu moins acoustique que numérique, cette dernière qualité ouvrant de nouvelles possibilités pédagogiques (du déplacement à l'occasion d'une présentation publique à sa connexion à l'ordinateur de la classe). À côté, le système de diffusion audio, du moins l'amplificateur et ses enceintes, apparaît encore

souvent sous-dimensionné par rapport aux exigences d'une qualité audio irréprochable et d'une utilisation intensive. En arts plastiques, les systèmes numériques de diffusion, d'appropriation de l'image fixe et animée, de ressources visuelles, sonores et textuelles semblent encore trop souvent limités à l'équivalent d'un face à face avec le tableau quand les possibilités des ordiphones ou des tablettes permettraient à la fois des pratiques plus variées – individuelles, groupées, collectives – de capture, de production, de diffusion des images.

3.2.3. Le temps

3.2.3.1 La régularité des enseignements artistiques, nécessité confirmée et affirmée, est complétée de nouvelles approches

Si, comme a pu le constater la mission, la régularité hebdomadaire des enseignements est plébiscitée (cf. 2.1.1.1), les réseaux sécurisés de communication entre le collège et les familles n'ont cessé d'ouvrir de nouvelles perspectives. Dans ce cadre, il est ainsi fréquent que les professeurs mettent à disposition les sources du travail mené en classe, voire diffusent des éléments à étudier en amont d'une séance à venir.

Le développement des outils numériques, celui des équipements scolaires et personnels, interrogent d'une façon nouvelle le temps des enseignements artistiques. Quelle que soit la situation actuelle des équipements disponibles – situations encore contrastées entre des établissements, inégalité d'accès des familles –, une évolution de fond s'est engagée qui questionne aussi bien les objectifs de formation, les pédagogies que l'organisation du temps de la formation.

3.2.3.2 À l'ère du numérique, de nouvelles perspectives articulant les temps dans et hors la classe méritent attention

Certains professeurs vont même plus loin en proposant aux élèves de poursuivre chez eux un travail pratique engagé pendant le cours avec les outils dont ils disposent ou bien, inversement, d'engager une démarche de création qui sera ensuite partagée en classe. Ces stratégies pédagogiques, plus ou moins répandues, montrent s'il en était besoin que l'exiguïté du temps scolaire consacré à chaque discipline artistique n'est pas, loin s'en faut, le seul paramètre à prendre en compte pour évaluer l'efficacité et l'efficience potentielles de ces enseignements.

3.3. Les apports du numérique

Pour les différentes raisons évoquées *supra*, les usages du numérique se sont assez tôt développés au cœur des enseignements artistiques. Dès les années quatre-vingt-dix existaient de nombreux outils permettant aux professeurs de mobiliser de nouveaux vecteurs de transmission des savoirs (analyse, édition, visualisation, montage, etc.). Mais ce n'est qu'à partir des années deux mille que se sont multipliés les outils plus immédiatement mobilisables par les élèves pour enrichir les travaux de création dans le cadre des projets menés. Aujourd'hui, comme l'a constaté la mission, la pertinence de ces outils ne fait plus débat au sein des communautés disciplinaires. Par contre, comme en témoignent les corps d'inspection, il reste à progresser quant à la pertinence des usages mobilisés au regard des visées de l'enseignement, les potentialités créatives considérables mais aussi souvent surprenantes de ces outils risquant toujours de reléguer au second plan la réflexion sur la définition des objectifs de formation poursuivis et l'interrogation sur la plus-value apportée par leur usage.

3.4. L'évaluation des apprentissages et des acquis des élèves : conceptions et visées, modalités et fréquences, utilisation par l'enseignant, l'établissement, l'institution

Attente et nécessité pour l'institution scolaire, les familles et les élèves, l'évaluation des apprentissages des élèves est devenue depuis quelques années un domaine très investi de la réflexion pédagogique des professeurs. Jusqu'alors, si les appréciations portées par les professeurs des enseignements artistiques étaient volontiers attendues au sein des équipes pédagogiques, elles étaient assez peu entendues car faiblement objectivées sur des compétences spécifiques ou transversales explicitement formulées.

3.4.1. L'évaluation des apprentissages : une approche dynamique et au fil de l'eau

3.4.1.1 L'évaluation dans les enseignements artistiques : une composante intégrée dans la dynamique des apprentissages

Depuis quelques années, portées par la dynamique du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, par des programmes de cycle, mais également disposant de programmes structurés autour de compétences travaillées et de grands champs de questionnements, les démarches d'évaluation des apprentissages ont considérablement évolué. La mission a pu prendre la mesure de ces évolutions dans le cadre des entretiens avec les enseignants et les inspecteurs et en analysant la littérature pédagogique rassemblée. C'est une conception de l'évaluation au service du progrès de l'élève qui se diffuse : la démarche engage, selon tous les interlocuteurs rencontrés, un investissement professionnel important.

3.4.1.2 Une approche au fil de l'eau inscrite dans l'économie générale des enseignements artistiques

Partant du principe que la pratique enseignante englobe une conception de l'évaluation qui ne se réduit pas à l'attribution de notes aux élèves, mais qui vise à accompagner et à situer les élèves dans leurs progrès, les enseignants des disciplines artistiques tendent de plus en plus à considérer l'observation qu'ils mènent en permanence de leur classe et des individualités qui la constituent comme une source fiable d'informations au service de leur pédagogie. La fiabilité de cette information est en outre renforcée, le plus souvent, par la connaissance fine des élèves suivis par le même professeur durant plusieurs années. Par ailleurs, un enseignement visant l'acquisition de compétences a pour avantage et pour vertu de souligner le sens et les objectifs précis de chaque situation d'apprentissage, au premier chef pour les élèves. Dès lors, il devient possible de solliciter leur propre regard évaluatif au terme d'une séquence donnée.

Toutefois, cette approche au fil de l'eau, à la fois globale et fine, est apparue contrariée dans sa logique par la permanence d'une conception traditionnelle du découpage en trimestres des bilans périodiques. Ces scissions administratives appellent mécaniquement la production d'un certain nombre de notes dans l'objectif attendu d'une moyenne, qui plus est sur un faible nombre de séances pour les enseignements artistiques, quand leurs professeurs raisonnent de plus en plus en compétences et en acquis pour réaliser un bilan régulier de l'élève comme de la classe dans une progression et une temporalité plus larges.

3.4.1.3 Principalement formative, la conduite de l'évaluation s'appuie sur des situations diversifiées

Ainsi, en complément d'une observation permanente et attentive de la classe, l'autoévaluation offre au professeur une représentation précise de ce que l'élève estime avoir acquis. Fort de ces deux sources d'information, il peut poser une évaluation plus précise et davantage objectivée sur des éléments identifiés relatifs aux situations de travail, aux compétences travaillées et aux objectifs poursuivis. Il peut ensuite traduire cette évaluation sur une échelle chiffrée ou non et l'accompagner d'une appréciation globale susceptible d'être développée et précisée aisément lors des moments de délibération collective de l'équipe pédagogique. Les professeurs rencontrés ayant développé cette approche indiquent également chercher à préserver le capital temps disponible pour les apprentissages en évitant qu'il soit trop lourdement affecté par des évaluations individuelles et collectives quasi mécaniques. Ils sont en pleine recherche / expérimentation et font volontiers de l'évaluation un objet de réflexion et d'échanges au sein de leurs communautés disciplinaires.

3.4.2. Les enseignements artistiques, l'évaluation des acquis du socle commun et le diplôme national du brevet

L'introduction du socle commun de connaissances et de compétences en 2006, élargi à la culture en 2013 a engagé les deux disciplines dans une profonde introspection visant à identifier leurs contributions à la construction des compétences visées. Si cette démarche, commune à la plupart des disciplines, a parfois abouti à des outils difficilement opérationnels et vite abandonnés, elle a aussi lancé une réflexion salutaire sur l'évaluation des apprentissages aussi bien dans une perspective disciplinaire que dans celle des visées du socle commun. Les professeurs sont apparus à la mission bien mieux armés qu'ils ne l'étaient hier, même si les charges pesant sur eux sont très lourdes, les injonctions parfois contradictoires dans les établissements et les outils de collecte souvent peu adaptés. Ils sont largement en mesure d'apporter des informations pertinentes sur les connaissances et compétences effectivement acquises par les élèves et potentiellement contributives à l'acquisition du socle commun.

C'est dans cette logique que les enseignements artistiques disposent aujourd'hui de divers moyens pour apporter leurs éclairages lors des délibérations présidant à l'obtention des « points socle commun » du DNB. Par ailleurs, l'épreuve orale de l'examen pouvant aujourd'hui s'appuyer sur le suivi d'un projet relevant du parcours d'éducation artistique et culturelle, sur des travaux menés dans le cadre de l'enseignement d'histoire des arts ou encore sur la présentation du « projet chorale », les professeurs disposent de quelques leviers, certes encore insuffisants, mais utiles pour contribuer à la réussite des élèves lors de ce premier examen.

4. Vers un état des lieux régulier des EA permettant d'en améliorer le pilotage, d'en conduire les évolutions

Réalisée avant l'instauration de l'inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche (IGÉSR)⁴¹, cette étude relève de la mission d'évaluation confiée à l'IGEN, telle que précisée par l'article R*241-4 du code de l'éducation et qui « porte sur les types de formation, les contenus d'enseignement, les programmes, les méthodes pédagogiques, les procédures et les moyens mis en œuvre ». Elle exerce donc un regard, à un instant précis, sur l'ensemble des disciplines artistiques obligatoires du collège, leurs conditions d'enseignement, les rapports entretenus entre cet ensemble disciplinaire et les dispositifs de l'EAC.

4.1. Une évaluation régulière des enseignements ?

4.1.1. Des modalités, des échelles, des approches qui restent à définir communément

Dans l'article R*241-4 du code, il n'est pas fait état de la fréquence ou de la récurrence de cette évaluation des enseignements. La lettre de cadrage de la présente mission propose « d'identifier les conditions et les modalités d'une évaluation régulière des enseignements artistiques au collège, au niveau national et dans les académies, sur la base des éléments quantitatifs et qualitatifs disponibles ». Quels seraient le sens et l'objectif d'une telle évaluation, régulière, des enseignements ? Qui aurait vocation à la mener, à quelles fins, selon quelle régularité, et surtout, à quelle échelle : celle de l'établissement, de l'académie ou bien sur le plan national ? La mission d'évaluation confiée à l'inspection générale contient une dimension portant sur les contenus d'enseignement, les programmes, les méthodes pédagogiques. Faut-il toutefois considérer que toutes les disciplines pourraient être ainsi évaluées régulièrement, ou bien qu'il y a une particularité à celle à conduire pour les trois disciplines visées, par leur caractère composite, par le caractère plus libre dans sa mise en œuvre et donc parfois plus difficilement appréhendable de l'histoire des arts, ou bien encore par le lien que les EA entretiennent avec les dispositifs d'EAC ?

4.1.2. Deux constats pour penser une évaluation des enseignements

Il n'appartient pas à la mission de juger de l'ensemble de ces éléments. Elle peut néanmoins formuler deux constats spécifiques aux objets de l'étude réalisée :

- pour définir des orientations, des impulsions, des réformes, le niveau national a besoin de s'appuyer sur une expertise globale ; celle-ci aujourd'hui manque d'éléments d'information pour être complète. La mission a pu constater qu'au niveau du ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse comme aux niveaux présents dans les académies, il manque des outils et des études pouvant aider à une vision experte des disciplines concernées :
 - les données RH dont dispose la direction générale des ressources humaines sont très complètes pour les personnels titulaires en arts plastiques et en éducation musicale ; elles sont plus fragiles concernant les personnels non titulaires ; ils sont pourtant une population importante,
 - en revanche, elles sont lacunaires pour l'histoire des arts : pas de recrutement spécifique, pas d'identification systématique des titulaires en charge de cet enseignement,
 - la DGRH dispose de données concernant le volume des titulaires de la certification complémentaire d'histoire de l'art, toutefois il n'est pas garanti que tous les titulaires

⁴¹ Décret n° 2019-1001 du 27 septembre 2019 relatif au statut particulier du corps de l'inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche, JORF n° 0227 du 29 septembre 2019.

- soient identifiés dans les académies ; en outre, elle ne peut savoir si ces enseignants sont en collège ou en lycée, et s'ils sont effectivement en charge de cet enseignement,
- sur le fond, aux différents niveaux que la mission a pu interroger (directions centrales et services académiques), la perception du périmètre des enseignements artistiques et des spécificités de l'EAC n'était pas toujours claire, marquant la nécessité d'une clarification des objets.
 - une évaluation régulière des enseignements au niveau national pourrait permettre d'assurer le suivi des préconisations formulées dans le présent rapport une fois engagée leur éventuelle mise en œuvre ; elle pourrait reposer sur une évaluation régulière des établissements, s'engageant dans une politique d'ouverture aux arts, de développement de la sensibilité et de la pratique artistiques, reposant sur un projet global, pluriannuel et collégalement élaboré comme préconisé *infra*. Cette évaluation reposerait sur une analyse au niveau académique, au niveau local, et, au premier chef, dans la classe.

4.2. Au plus près de l'élève : la classe

4.2.1. La raréfaction d'écrits professionnels systématiques témoignant des gestes pédagogiques des enseignants et des apprentissages des élèves

La pratique actuelle de rédaction des observations et des positionnements des compétences des enseignants, à l'occasion des rendez-vous de carrière, a tendance à orienter le regard des évaluateurs principalement sur l'enseignant. Le caractère exhaustif des commentaires à apporter, l'espace imparti pour les rédiger et les visées évaluatives du document dont disposent les corps d'inspection semblent induire cette approche centrée sur le professeur. Ce qui se rapporte aux élèves, à ce qu'ils font, à ce qu'ils apprennent et à la manière dont ils apprennent apparaît désormais relever des notes de travail personnelles des inspecteurs.

Ceux que la mission a rencontrés sont apparus toujours aussi attentifs à ces aspects. Mais cette attention, qui trouvait traditionnellement son expression et sa trace dans les rapports d'inspection individuelle, n'a pas encore trouvé de forme institutionnalisée aussi efficace et systématique. Cette absence pourrait être en partie compensée par la mise en œuvre du volet accompagnement du protocole parcours professionnels, carrières et rémunérations (PPCR). Pour une mission d'inspection générale se posant, à terme, la question de l'évaluation des enseignements, il s'agit en effet d'informations dont il serait précieux de pouvoir disposer rapidement, sans commande supplémentaire. Il semble en outre utile de pouvoir les corréler avec le développement du regard de l'enseignant sur les apprentissages de ses élèves, notamment pour développer une réflexion sur ce que peut recouvrir la notion de qualité appliquée à l'enseignement : efficacité par rapport à des attendus, dimension quantitative, qualitative (ce qui repose notamment la question de la définition des standards, en termes de compétences et de connaissances).

4.3. Au niveau de l'établissement public local d'enseignement

Le niveau de l'EPL est pertinent pour percevoir la réalité des enseignements et des apprentissages, construire des indicateurs pour évaluer, au-delà du travail de chaque enseignant en art, de la réalité de l'histoire des arts, de la richesse des dispositifs d'EAC et de leur bonne articulation avec les EA. C'est une bonne échelle également pour élaborer le projet pédagogique d'équipe de formation artistique pour tous les élèves, figurant parmi les préconisations du présent rapport.

4.4. Au niveau académique

Le niveau académique peut utiliser et consolider les éléments relatifs à chaque établissement pour :

- obtenir une vision de la qualité et de la variété des projets et initiatives mis en œuvre dans les établissements et les bassins ;
- s'assurer de l'articulation, entre les ordres éducatifs, des enseignements et de l'éducation artistiques, de l'équilibre entre les domaines enseignés, comme de la diversité de ceux sur lesquels porte l'EAC ;
- s'assurer de la mise en œuvre de l'histoire des arts dans les établissements ;

- définir ainsi les éléments d'une politique académique harmonisant enseignements artistiques obligatoires et éducation artistique et culturelle, par un travail conjoint des IA-IPR des disciplines concernées et du DAAC ; l'académie est également le bon échelon pour aborder la question de l'isolement territorial de certains établissements ;
- compléter et consolider les données et statistiques relatives aux ressources humaines, notamment sur la question des enseignants non titulaires et des enseignants dont le service est ventilé sur plusieurs établissements.

5. Conforter la formation artistique de tous les élèves au cœur de leur formation générale

5.1. Perspective 1 : tirer pleinement parti de l'identité et des apports particuliers des enseignements artistiques afin qu'ils jouent tout leur rôle dans la scolarité obligatoire

5.1.1. Préconisation 1 : lever les ambiguïtés qui se sont progressivement installées entre les enseignements artistiques et l'éducation artistique et culturelle

De nombreux interlocuteurs de la mission, notamment parmi les chefs d'établissement, ont évoqué le besoin de simplification et de mise en cohérence du schéma de la formation artistique et culturelle au collège. Il apparaît ainsi toujours nécessaire d'harmoniser et de préciser les concepts qui sous-tendent toutes les modalités concourant globalement à l'éducation artistique. La clarification des missions des différents acteurs demeure une autre nécessité, à divers niveaux de textes produits. Cette clarification gagnerait à s'établir sur la base d'objectifs communs, partagés ou spécifiques, à l'échelon national, académique, local et selon que l'on se situe dans et hors l'École, dans les temps scolaires ou périscolaires.

Porté principalement par de très nombreux dispositifs, se cumulant et proliférant, le champ de l'éducation artistique et culturelle⁴² est également décrit par l'emploi d'un foisonnement de termes mobilisés qui n'en améliorent guère la structuration. Ce constat est régulièrement signalé par divers acteurs de l'institution, mais aussi à l'occasion d'études conduites ou même dans des textes réglementaires. Ainsi, la circulaire de 2003 déjà citée⁴³ constate la confusion engendrée par l'usage de « *termes trop nombreux* » et conclut sur la perte « *du sens profond d'une mise en relation des jeunes avec les arts [...] faute d'une position conceptuelle forte, claire et pérenne de l'institution, concernant la politique des enseignements artistiques et de l'action culturelle* ». Une autre circulaire de 2013⁴⁴ prolonge implicitement ce constat. Elle introduit la notion de parcours en lui assignant pour « *objectif de mettre en cohérence enseignements et actions éducatives, de les relier aux expériences personnelles* ».

Le protocole d'accord interministériel de 1993⁴⁵ opérait une distinction saisissante entre enseignements et éducation, postulant que « *l'éducation artistique valorise chez l'enfant et l'adolescent des qualités que le système éducatif, centré sur les apprentissages rationnels, tend à ignorer* ». En 2015, le socle commun de connaissances, de compétences et de culture actant l'évolution des pratiques pédagogiques et sociales ainsi qu'une individualisation progressive de la relation aux apprentissages se donne comme objectif de développer « *une culture commune, fondée sur les connaissances et compétences indispensables, qui [...] permettra [aux élèves] de s'épanouir personnellement, de développer leur sociabilité* »⁴⁶. Il rend caduque cette opposition en affirmant la dimension éducative de l'École.

⁴² Éducation artistique et action culturelle ; action culturelle artistique, scientifique, littéraire, sportive, technologique, industrielle ; enseignements artistiques ; parcours d'éducation artistique et culturelle.

⁴³ Circulaire n° 2003-173 du 22 octobre 2003, *Orientations pour une politique en matière d'enseignements artistiques et d'action culturelle*.

⁴⁴ *Le parcours d'éducation artistique et culturelle*, circulaire n° 2013-073 du 3 mai 2013, BOEN n° 19 du 9 mai 2013.

⁴⁵ Protocole d'accord relatif à l'éducation artistique, 1993, ministère de l'éducation nationale, ministère de la culture et de la francophonie, ministère de l'enseignement supérieur, ministère de la jeunesse et des sports.

⁴⁶ Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture : « *il fournit une éducation générale ouverte, favorise un développement de la personne en interaction avec le monde qui l'entoure ; développe les capacités de compréhension et de création, les capacités d'imagination et d'action ; accompagne et favorise le développement physique, cognitif et sensible des élèves, en respectant leur intégrité ; (leur) donne les moyens de s'engager dans les activités*

Reste que, sur fond d'un débat ouvert dès 1958 par André Malraux, la cohabitation puis l'interpénétration de ces modalités distinctes provoquent des tensions auxquelles les acteurs peinent à se soustraire : enseignement, éducation, la distinction ne serait plus pertinente, sauf à considérer l'obligation d'évaluation qui est faite aux enseignements et dont peuvent souhaiter s'affranchir les acteurs partenaires pour de multiples raisons qui invoquent plus ou moins une hypothétique incompatibilité entre le projet émancipateur de l'art et la volonté normalisatrice de l'école. C'est là un marqueur subtil de la confrontation entre enseignements artistiques et projets artistiques et culturels conduits hors l'école, cette confrontation posant la question du statut même de l'enfant : « élève » ou « jeune » ? École, partenaires culturels, collectivités territoriales, chacun, en toute bonne foi, pense l'enfant à partir de la tranche horaire et du cadre spatial dans lesquels il le prend en charge, ce qui minore, de fait, la contribution des enseignements.

La mission appelle donc à une simplification et clarification des textes réglementaires de l'EAC, voire à la révision des nombreux dispositifs cumulés, comme à la stabilisation de la sémantique qui la structure.

5.1.2. Préconisation 1 bis : affirmer et consolider la contribution des enseignements artistiques à l'éducation artistique et culturelle

La contribution des enseignements artistiques à l'éducation artistique et culturelle, inscrite dans le temps scolaire, demeure particulièrement sous-estimée par de nombreux acteurs ou opérateurs intervenant dans le temps extra-scolaire. La valorisation du rôle qu'ils jouent reste à opérer. Prendre appui sur le référentiel de l'éducation artistique et culturelle s'impose afin d'explicitier, via les trois piliers qu'il formalise, leurs apports, au cœur même du temps et de la forme scolaires, à « l'éducation à l'art et par l'art ».

En effet, 100 % des élèves du collège bénéficient d'enseignements artistiques. Cet objectif ambitieux, imposé par la loi de 1988, est atteint depuis de nombreuses années autour des deux enseignements disciplinaires que sont les arts plastiques et l'éducation musicale et chant choral. Ils articulent pratiques, rencontres et connaissances et installent les trois piliers de l'éducation artistique et culturelle dans la scolarité obligatoire de tous les élèves. Toutefois, la méconnaissance de cet état de fait pèse sur la cohérence et l'efficacité générales de la politique à conduire. Elle confine parfois au déni, notamment lorsqu'il s'agit d'évoquer la part de la pratique engagée par ces enseignements. Individuelle ou collective, la pratique constitue pourtant l'élément central de leur pédagogie. C'est une source exigeante des apprentissages et de l'élaboration des savoirs comme des expériences esthétiques. Or, l'observation de la mise en œuvre de l'éducation artistique et culturelle évacue très souvent les enseignements qui en sont néanmoins massivement les premiers et principaux contributeurs.

Chaque élève de collège recevant des enseignements artistiques obligatoires, la mission recommande donc que dans le cadre de la poursuite du développement de l'EAC, il soit davantage pris appui sur les pratiques, les compétences et les savoirs qu'ils travaillent. De même, il serait opportun que les professeurs des enseignements artistiques, ou l'un d'eux au titre de coordonnateur, soient mieux identifiés en tant qu'interlocuteurs du chef d'établissement comme des partenaires sur les sujets de l'EAC.

5.1.3. Préconisation 2 : assurer une formation artistique obligatoire effective à l'école primaire telle que prévue par la loi en s'appuyant sur un renforcement des rencontres enseignantes interdégradées

Les constats opérés par la mission comme la lecture des études publiées sur le sujet s'accordent sur la fragilité des enseignements artistiques dans l'enseignement primaire. La situation n'est pas nouvelle ; elle a fait l'objet de mentions dans plusieurs rapports de l'inspection générale, mais également en 2004 dans un rapport du Conseil économique, social et environnemental⁴⁷. Indirectement, par certains effets locaux, cette fragilité est accrue par la priorité donnée, dans l'action de l'État en matière de politique éducative, aux enseignements fondamentaux qui pourraient cependant tirer aisément parti d'enseignements artistiques effectifs. Raréfaction des moyens de formation dédiés aux enseignements artistiques, désintérêt ou minoration (dans les territoires comme dans la chaîne institutionnelle), sentiment d'incompétence voire d'illégitimité des maîtres (illégitimité parfois également ressentie par les inspecteurs de circonscription) sont

scolaires, d'agir, d'échanger avec autrui, de conquérir leur autonomie et d'exercer ainsi progressivement leur liberté et leur statut de citoyen responsable ».

⁴⁷ *L'enseignement des disciplines artistiques à l'École*, rapport présenté par M. Jean-Marcel Bichat, Conseil économique, social et environnemental, 2004.

parmi les facteurs actifs d'une véritable précarisation de ces enseignements dans le premier degré. La mission a reçu de multiples témoignages en ce sens.

Un soutien urgent devrait être apporté aux professeurs des écoles face à cette carence de formation artistique et culturelle des élèves qui, en outre, est un empêchement préoccupant, mais toléré, de la continuité des enseignements artistiques sur l'ensemble des cycles. Un grand nombre de professeurs des écoles se trouvent démunis face à ces enseignements à la fois spécifiques quant à leur pédagogie – notamment quant à la place que cette pédagogie doit accorder à la pratique des élèves – et exigeants quant aux connaissances qu'ils mobilisent. Si certains peuvent prendre appui sur une pratique et une appétence personnelles, voire sur le souvenir qu'ils conservent de leur propre scolarité, le plus grand nombre ne dispose pas du minimum de formation nécessaire pour « oser » s'engager dans la conception et la conduite régulières de ces enseignements.

Aussi souvent que possible, l'intervention de professeurs des enseignements artistiques en collège pourrait constituer une première modalité pertinente de leur accompagnement par des pairs et de réinstallation de ces disciplines dans le premier degré. Cela pourrait s'inscrire dans un schéma global de gestion des ressources humaines en permettant notamment d'endiguer, avec une forte plus-value, l'éclatement des services des professeurs des enseignements artistiques sur deux, trois et parfois quatre établissements dans certains territoires, source probable de désaffectation pour le métier ou d'épuisement professionnel. En outre, cette modalité donnerait du sens à la notion de cycle et viendrait nourrir la liaison intercycles toujours fragile, autour d'apprentissages et de méthodes de travail dont la diffusion et la continuité seraient davantage assurées.

5.1.4. Préconisation 3 : dans un projet d'évolution du diplôme national du brevet, créer une épreuve reposant sur les trois enseignements artistiques obligatoires et valoriser ainsi significativement les acquis liés à l'éducation artistique

Le champ de l'éducation artistique, en tant que grand domaine de la formation reconnu par la loi, est actuellement fondu dans les cinq domaines du socle. Il devrait bénéficier d'une visibilité accrue et, ce faisant, contribuer plus directement à l'évaluation des acquis des élèves. Dans le cadre du DNB et dans une approche adaptée, innovante et opérationnelle, il conviendrait de valoriser les apports des enseignements artistiques, qui concernent tous les élèves, à la formation générale de ces derniers. Par exemple, une épreuve orale donnant lieu à la restitution d'un projet d'élève, articulant l'histoire des arts et l'un des deux autres enseignements artistiques, complétée de toute composante de l'éducation artistique et culturelle intégrée ou liée à ce projet serait à étudier attentivement.

Par leurs singularités et leurs modalités, les enseignements artistiques présentent un riche potentiel pour soutenir des évolutions de la forme et des points d'appui de l'examen. Les démarches pédagogiques et éducatives des enseignements artistiques rassemblent dans l'École les dynamiques d'une éducation à l'art et par l'art. Elles s'inscrivent pleinement dans les ambitions portées par le socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Favorisant, chez l'élève, dès le cycle 3 le développement articulé d'une pensée rationnelle autant que d'une intelligence sensible, ces enseignements engagent aussi bien l'expression orale et écrite personnelle que la maîtrise des langages non verbaux, l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire aussi bien que l'enrichissement d'attitudes artistiques et sociales – au premier rang desquelles la confiance en soi et l'autonomie, la prise en compte de l'altérité et la capacité à travailler avec d'autres au profit d'une ambition partagée.

Le projet en constitue l'une des modalités pédagogiques et éducatives privilégiées, dans une relation aux savoirs fondée sur l'expérience de l'élève. Il nourrit l'élève de ce qui s'éprouve, se comprend et s'apprend par la pratique sensible et de ce que la conduite de projet suppose d'analyse réflexive. Qu'il s'agisse du temps de la production ou de celui de la réception, les projets développent l'attention à ce qui advient, ils engagent la rigueur, l'exigence, autant que l'ouverture d'esprit. Ils sollicitent activement le corps au service de l'expression, comme premier outil. La restitution de projet, l'échange entre pairs, l'expression d'émotions esthétiques, de critiques, supposent enfin le recours régulier et construit au langage verbal, le plus souvent à l'oral.

Il s'agit en outre de tirer parti de l'expérience acquise lors des sessions du DNB qui comportèrent une épreuve orale d'histoire des arts et de réinstaller cet enseignement en l'arrimant solidement aux deux autres, en

même temps qu'aux lettres, à l'histoire et géographie, aux langues vivantes et aux enseignements scientifiques. Les équipes ont su trouver, partout sur le territoire, jusqu'en 2016, l'énergie nécessaire pour surmonter les obstacles rencontrés, souvent structurels, parfois pédagogiques pour cet enseignement alors nouveau. Les interlocuteurs de la mission se sont montrés attachés à préserver une part d'histoire des arts dans leurs enseignements respectifs, conscients du fait que l'addition de formes sporadiques ne constitue pas à proprement parler un contenu structuré, tel que choisi par les élèves dans le cadre antérieur et unique de l'oral du DNB. S'ils expriment un intérêt marqué pour l'enseignement d'histoire des arts, ils reconnaissent cependant ne plus lui consacrer la même énergie. Après la disparition de l'épreuve, les modifications destinées à permettre ou à expliciter la présence de l'histoire des arts dans les catégories ouvertes (au sein du PEAC) ne sont pas parvenues à restaurer la dynamique initiale. Actuellement en attente d'un signal clair quant au format, au pilotage et à la mise en œuvre de l'histoire des arts au sein de chaque établissement, les professeurs rencontrés par la mission sont également attentifs à une approche plus large des enseignements artistiques dans la perspective de l'examen. Ils estiment que les dispositifs de l'éducation artistique et culturelle, inégalement répartis et ne garantissant pas le commun des apprentissages, ne peuvent pas fournir un point d'appui suffisamment robuste pour une épreuve du DNB.

5.1.5. Préconisation 4 : autour d'observables en nombre réduits, spécifiques et robustes, organiser des études régulières sur les apprentissages des élèves dans les enseignements artistiques en mobilisant l'inspection territoriale, mais également la DEEP et la recherche universitaire

L'institution scolaire s'attache à mesurer la performance des élèves qui lui sont confiés, au moyen des examens qu'elle organise ou de contributions à des enquêtes internationales. Depuis peu, les performances des élèves de sixième et de ceux de seconde sont évaluées en français et mathématiques. Outre la possibilité qu'offrent ces évaluations de quantifier des progressions par classe et par élève sur un cycle de formation, elles fournissent également des éléments de positionnement diagnostique à partir desquels les enseignants peuvent adapter la formation en fonction des « profils » identifiés. La question se pose cependant de savoir de quelles informations dispose l'institution scolaire s'agissant du recensement de la nature et de la mesure de la qualité des apprentissages des élèves. En d'autres termes, l'enjeu consiste à établir un lien entre performances des élèves et pédagogie ou didactique. Les enseignements artistiques, probablement pas plus que bien d'autres disciplines, ne peuvent fonder leur réflexion didactique sur de telles évaluations. L'inspection générale bénéficie d'informations ponctuelles, sous forme de points de situation, que lui apportent les corps d'inspection territoriaux ; mais ils concernent en l'état des analyses hétérogènes et assez disparates des effets produits par les enseignements.

L'adaptation nécessaire des contenus et des pratiques disciplinaires suppose de disposer d'observations régulières relatives aux apprentissages des élèves (conditions, nature, durabilité, aspects notionnels et relatifs aux compétences développées disciplinairement et en lien avec le socle). Conduites par les corps d'inspection, autour de points d'observation définis nationalement, ces enquêtes permettraient également de mettre l'accent, périodiquement, sur certains champs des programmes. Elles concerneraient aussi bien des aspects notionnels que telles ou telles compétences ou la contribution d'une discipline à certaines dimensions interdisciplinaires ou transversales. Ces observations pourraient s'inscrire dans l'évaluation des établissements auxquels elles fourniraient des éléments d'analyse précieux quant à leur capacité à mettre en œuvre la politique éducative, en fonction d'un public scolaire spécifique ; elles concerneraient toutes les disciplines, selon des rythmes à définir.

5.1.6. Préconisation 5 : renforcer et améliorer le pilotage et le suivi pédagogique des EA, dans le cadre du volet « accompagnement » du PPCR

Les corps d'inspection sont actuellement fortement mobilisés par les opérations liées aux rendez-vous de carrière des professeurs. À l'instar de nombreux inspecteurs d'autres disciplines, qui eux aussi sont seuls dans leur académie, les inspecteurs en charge des enseignements artistiques sont particulièrement sollicités.

Pour autant, les besoins de formation engendrés par l'adaptation aux évolutions du système éducatif ainsi que par le souci de professionnaliser toujours davantage le corps enseignant, supposent un accompagnement plus régulier et plus proche qui puisse prendre appui sur la réalité vécue par les équipes pédagogiques. Le volet accompagnement du PPCR est à l'heure actuelle notoirement sous-employé pour renforcer et améliorer le pilotage et le suivi pédagogiques. Développer une modalité d'accompagnement,

déclinable au plus près des besoins et des situations exprimés par les équipes permettrait de compenser certaines des difficultés liées au faible effectif des corps d'inspection des enseignements artistiques. Ce pilotage de proximité, également envisageable à l'échelle de réseaux d'établissements, peut s'enrichir des projets et des actions conduits localement au titre de l'éducation artistique et culturelle. Il peut favorablement prendre appui sur le projet pédagogique d'enseignements et d'éducation artistiques préconisé *infra*.

5.2. Perspective 2 : renforcer le développement professionnel et personnel des professeurs et des cadres au bénéfice des évolutions souhaitables

5.2.1. Préconisation 6 : élaborer un référentiel de compétences spécifiques aux enseignements artistiques au collège

S'il apporte une indispensable assise à la formation professionnelle initiale, le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'enseignement du 1^{er} juillet 2013 s'avère insuffisamment explicite pour aider les universités et les écoles supérieures à construire les compétences professionnelles spécifiques indispensables à la mise en œuvre des enseignements artistiques au collège. Les jeunes professeurs sont ainsi souvent démunis face à des situations scolaires qu'ils n'avaient pas anticipées et qui supposent des capacités d'analyse et de réflexion pédagogiques qu'ils n'ont pas encore développées.

Un référentiel de compétences spécifique aux enseignements artistiques au collège, pour partie commun aux trois enseignements et pour une autre partie déclinée par domaine, devrait pouvoir remédier à cette situation. Il s'attacherait à préciser les compétences professionnelles requises pour la mise en œuvre d'un projet pédagogique d'enseignement artistique d'établissement. Il insisterait sur les potentialités interdisciplinaires de ces enseignements et les exigences du travail en équipe qui en découlent. Il préciserait également les possibilités ouvertes par le travail partenarial avec une diversité d'acteurs au bénéfice d'une articulation fine entre enseignements et éducation artistique et culturelle. Il identifierait les compétences nécessaires à la construction didactique et à la mise en œuvre pédagogique (et notamment à la pédagogie par projet fréquemment mobilisée) et développerait les exigences propres à la déclinaison opérationnelle de programmes curriculaires. Un tel référentiel permettrait également de souligner l'importance particulière de certaines techniques dans le quotidien de l'action pédagogique, qu'il s'agisse par exemple des techniques vocales et de direction de chœur pour les professeurs d'éducation musicale et de chant choral ou bien des modalités de production des images analogiques et numériques, de démarches d'éducation à l'architecture, de la mise en œuvre des compétences de commissariat d'exposition pour les professeurs d'arts plastiques.

Ce référentiel spécifique accompagnerait également un concours de recrutement (CAPES) rénové dont les attendus, selon des formes appropriées à chaque domaine artistique, s'adosseraient aux compétences professionnelles qui y seraient précisées. Sur cette nouvelle base, une attention particulière et renforcée pourrait être portée aux jeunes professeurs, stagiaires puis titulaires (T1, T2, T3), pendant leurs premières années d'exercice. Il s'agirait de développer leurs potentialités avérées par leur réussite au concours en tenant compte cette fois des réalités professionnelles auxquelles ils sont confrontés. Formation, tutorat, conseil, échange et analyse de pratique : sous l'autorité du corps d'inspection, ces différentes formes d'accompagnement pourraient mobiliser une équipe académique de professeurs chevronnés, certains d'entre eux pouvant être titulaires du CAFFA et formateurs académiques.

5.2.2. Préconisation 7 : développer une réponse en formation continue davantage élaborée à partir des besoins exprimés par les professeurs

Les évolutions successives des programmes mais aussi celle des pratiques culturelles, notamment des jeunes collégiens (ordiphone, accès à l'information et à une abondance d'images et de sons, développement des réseaux de communication) soulignent la nécessité d'une formation continue permettant à chaque professeur de tenir et articuler les deux termes de l'équation pédagogique : atteindre des objectifs de formation arrêtés par les programmes et prendre en compte la réalité des cultures juvéniles telles qu'elles s'expriment dans le contexte scolaire. Si l'adhésion des professeurs à l'offre des plans académiques de formation s'affaiblit aujourd'hui, c'est aussi parce qu'elle n'apparaît pas toujours en mesure de répondre à leurs besoins et surtout à leurs attentes.

Les professeurs des enseignements artistiques au collège devraient ainsi être davantage accompagnés pour identifier et formaliser les besoins de formation qui sont les leurs. C'est sur cette base que des actions pourraient être proposées en réponse à leurs attentes et ainsi leur donner davantage satisfaction. Pour y parvenir, il s'agirait de mener dans un premier temps un « appel à besoins » auprès des professeurs permettant dans un second temps de construire des réponses appropriées, le corps d'inspection en lien avec le service de formation académique gardant en dernier ressort une responsabilité de régulation.

Dans ce cadre nouveau, les formes des actions devraient toujours se soucier d'être adaptées à l'objectif poursuivi. Si certaines d'entre elles peuvent profiter d'une organisation traditionnelle (massée sur quelques jours), d'autres tireraient pleinement parti d'un déroulement filé sur tout ou partie du temps annuel. Mais d'autres formes sont également envisageables et davantage pertinentes dans certaines situations : « formations inversées » où les stagiaires sont amenés à mettre en œuvre avec leurs élèves une situation particulière en amont du temps de formation à proprement parler ; formations du type *lesson studies* (observations croisées de pratiques pédagogiques entre pairs en présence d'élèves). Dans cette même logique, les formations à certains gestes techniques indispensables demandent du temps, de la régularité et de la récurrence. Plutôt qu'une formation massée sur quelques jours, il semble alors opportun de construire des actions organisant des séances successives sur plusieurs semaines sinon plusieurs mois. Ainsi en est-il par exemple des techniques vocales et de la direction de chœur qui ne peuvent être développées que sur le long cours. Il en est de même des pratiques plastiques inscrites dans la diversité des modalités de production des images analogiques et numériques, de démarches d'éducation à l'architecture, de la mise en œuvre des compétences de commissariat d'exposition.

Pour répondre aux attentes des professeurs mais également aux besoins du système éducatif, la formation continue doit par ailleurs veiller à accompagner les enseignants vers diverses promotions et certifications, quels que soient les liens qu'elles entretiennent avec la discipline enseignée. Pour les professeurs contractuels désireux de s'engager plus avant dans une carrière de professeur comme pour les professeurs certifiés souhaitant pouvoir postuler en lycée voire dans l'enseignement supérieur, la formation aux concours internes doit être développée. Moyennant des modules adaptés, les certifications dans les domaines artistiques (danse, cinéma, histoire de l'art, théâtre) doivent être accessibles en cours de formation aux professeurs d'arts plastiques et d'éducation musicale au regard de leurs acquis spécifiques et du rôle qu'ils jouent au sein des établissements pour promouvoir la culture et la pratique artistiques. Enfin, les besoins de formation exprimés en vue de l'obtention du certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive (CAPPEI) ou de la certification complémentaire pour l'enseignement en langue étrangère d'une discipline non linguistique (DNL) devraient être satisfaits pour permettre aux professeurs concernés d'étendre leur champ d'action éducative comme d'enrichir leur profil professionnel.

5.2.3. Préconisation 7 bis : organiser la formation continue en tenant compte de l'implantation territoriale spécifique de la ressource humaine des enseignements artistiques

Si elle s'inscrit dans le large mouvement actuel de développement des formations d'initiative locale (FIL) souvent porté par les établissements eux-mêmes, une nouvelle approche de la formation continue devrait cependant tenir compte de l'éclatement particulier des ressources humaines dans les enseignements artistiques. Les formations strictement disciplinaires, voire relatives aux différents enseignements artistiques ne peuvent se circonscrire aux professeurs qui en ont la charge au sein d'un même collège. Il faudrait donc les envisager sur des réseaux d'établissements géographiquement resserrés, permettant, sans déplacements excessifs, de réunir un nombre significatif de professeurs partageant des besoins non pas forcément identiques mais au moins parents.

Cette approche permettrait en outre d'accompagner de nouvelles dynamiques de réseaux pour des professeurs qui, ayant suivi une même formation sur des questions préalablement partagées, pourraient la poursuivre dans un cadre cette fois informel par échanges entre pairs. Il serait également souhaitable que ces formations disciplinaires s'articulent avec d'autres, davantage transversales, sollicitées cette fois par chaque établissement et associant de fait des professeurs de diverses disciplines.

5.2.4. Préconisation 8 : renforcer la collégialité des corps d'inspection par des séminaires thématiques fréquents et réguliers associant l'IGÉSR et visant notamment l'élaboration d'outils de suivi et de pilotage pédagogiques

Parmi les nombreuses missions qui incombent aux inspecteurs territoriaux, l'accompagnement des professeurs occupe une place centrale remise en valeur par le protocole Parcours professionnels, carrières et rémunérations (PPCR). Au plus près des réalités professionnelles des enseignants, il s'agit notamment de répondre à leurs attentes et de leur proposer des actions de formation pertinentes au regard des besoins exprimés. Pour y parvenir, ils doivent non seulement être eux-mêmes parfaitement informés des diverses évolutions des politiques éducatives mais également être au fait des innovations pédagogiques et des expérimentations qui irriguent les évolutions de leurs disciplines respectives.

Cet enjeu nécessite que les inspecteurs spécialisés soient réunis en collège national chaque année scolaire afin de mutualiser les initiatives académiques remarquables, en partager l'analyse, et préciser une doctrine pédagogique adossée bien évidemment aux orientations de la politique éducative mais également et surtout à l'observation des pratiques effectives et à la réflexion partagée.

Ces rencontres régulières, articulant des modalités nationales et interacadémiques, seraient d'autant plus précieuses que, comme les professeurs spécialisés sont le plus souvent seuls de leur discipline dans leur établissement (cf. *supra*), les IA-IPR le sont également dans leur académie d'exercice. Il s'agit donc de dépasser cet isolement structurel en apportant à chaque inspecteur les repères, les références, les réflexions et les témoignages nécessaires aux responsabilités d'expertise, d'évaluation et de conseil qui lui incombent auprès des professeurs, mais aussi auprès des chefs d'établissement et des cadres académiques. Cette culture commune devrait également permettre de développer progressivement des outils partagés par toutes les académies et mobilisés par tous les inspecteurs permettant, d'une part, d'élaborer régulièrement un état des lieux de chaque enseignement artistique en académie, d'autre part de contribuer sur une base partagée à un état des lieux national régulièrement mis à jour.

5.3. Perspective 3 : dans le respect du cadre horaire actuel de l'élève, refonder la mise en œuvre des enseignements artistiques dans un projet global de formation artistique pour tous les élèves dans l'établissement

5.3.1. Préconisation 9 : instaurer un projet pédagogique d'enseignements et d'éducation artistiques, projet d'équipe et à l'échelle de l'établissement

Les enseignements artistiques obligatoires mobilisent des compétences variées et disposent de leviers significatifs (exigences programmatiques, pratiques et formats pédagogiques, durée cumulée de formation des élèves). Cependant, dans les établissements, ils ne sont guère organisés en un pôle d'enseignements et leurs professeurs forment rarement une équipe explicitement définie comme telle. Facteur de déperdition, cette situation maintient l'isolement des enseignants et contribue en partie au manque global de visibilité de l'éducation artistique. À moyens constants, il est possible d'agir pour tirer le meilleur parti de l'existant et susciter de nouvelles dynamiques.

En affirmant un échelon local de responsabilité et en exploitant le potentiel d'autonomie de l'établissement, il est possible dans chaque collège de fédérer les enseignements artistiques autour d'un projet pédagogique d'enseignements et d'éducation artistiques. Cette disposition, relevant d'un contrat éducatif, est susceptible de stimuler l'expression des choix pédagogiques d'une équipe⁴⁸, de mobiliser des organisations nouvelles et de favoriser initiative et innovation. Obligatoire, ce projet – qui serait un cadre institué de réflexion et d'action – serait inscrit dans les programmes (enseignements artistiques, EFCC, CHA). Lié au socle commun de connaissances, de compétences et de culture, il serait ancré dans le projet d'établissement et relié au référentiel de l'éducation artistique et culturelle, permettant ainsi des articulations cohérentes et fructueuses entre les enseignements et les dispositifs éducatifs qui portent l'éducation artistique⁴⁹.

⁴⁸ Arts plastiques, éducation musicale, coordonnateurs de l'histoire des arts.

⁴⁹ Pour rappel, l'article L. 121-6 du code de l'éducation dispose que les enseignements, principalement artistiques, sont le fondement de l'éducation artistique et culturelle de tous les élèves.

Le projet pédagogique d'enseignements et d'éducation artistiques expliciterait, soutiendrait et garantirait l'articulation de deux groupes de composantes de la formation artistique et culturelle obligatoire de l'élève : disciplinaires et interdisciplinaires, situations d'enseignement et activités culturelles et sociales.

La mission recommande donc de l'instaurer et de le définir autour de quelques grands principes pour doter les professeurs, les inspecteurs territoriaux spécialisés et les chefs d'établissement d'un cadre commun de réflexion, d'action et, à terme, d'évaluation quantitative et qualitative. Parmi ces principes :

- la définition, à partir d'analyses contextualisées, des conditions optimales à réunir et des priorités à retenir pour mettre en œuvre les enseignements et l'éducation artistiques⁵⁰ ;
- l'opérationnalisation des diverses dimensions des programmes nationaux (cadre de référence) en formalisant localement leurs déclinaisons⁵¹ ;
- l'adaptation à tous les élèves, par des traitements didactiques appropriés, des diverses situations d'enseignement proposées et des activités éducatives mobilisées ;
- l'intégration dynamique des dispositifs particuliers qui, notamment en EAC, environnement, prolongent et enrichissent les enseignements⁵².

5.4. Perspective 4 : à volume horaire élève augmenté, enrichir les formes comme les domaines artistiques enseignés

5.4.1. Préconisation 10 : développer des classes artistiques à horaire de formation renforcé, notamment en diversifiant par cette dynamique les domaines artistiques proposés

Développer une autre modalité que les traditionnelles classes à horaires aménagés est apparu à la mission comme une nécessité, non seulement pour dépasser des limites atteintes par ce modèle historique et impulser d'autres conceptions des enseignements artistiques, mais également pour répondre à de nouveaux besoins. Il s'agit en outre d'être attentif à la demande croissante pour des formations artistiques dispensées au collège, sur un volume horaire spécifique, s'adressant davantage à tous les profils d'élèves et qui révèle l'appétence pour les arts en général.

Selon les contextes, dans des actions partenariales ou non, bénéficiant de l'appui des instances de l'éducation artistique et culturelle ou non, des collèges ont déjà développé diverses initiatives ou réalisé des expérimentations : « options » artistiques en cinéma, théâtre, danse, etc. ; horaires spécifiques pour l'histoire des arts dans certains établissements de l'Agence pour l'enseignement français à l'étranger (AEFE) ; dispositifs pédagogiques organisés autour de réseaux de galeries d'établissement ; exploration de formes artistiques hybrides ou liées au numérique, etc. Par essence exceptionnelles et parfois uniques en leur genre, ces initiatives peinent à se diffuser ou à se pérenniser. Isolément, elles ne constituent pas une politique. S'il apparaît souhaitable d'encourager ce type de développements, il semble surtout nécessaire de mettre à profit l'existant et utile de lui donner un cadre pour impulser de nouvelles perspectives. La notion de classes artistiques à horaire « renforcé », et non pas « à horaires aménagés », pourrait rapidement répondre aux attentes exprimées par des représentants des parents, par des professeurs et des chefs d'établissement. Elle s'inscrirait dans une politique territoriale des enseignements et de l'éducation artistiques.

Le modèle de la classe à horaires aménagés, par ses traditions et sa définition, y compris dans les évolutions portées par l'arrêté de 2002, montre ses limites dans son expansion en coûts, en formats, en visées et en domaines. Il ne semble en effet guère adapté pour installer ou soutenir une politique territoriale structurée de diversification. S'il convient aux élèves concernés par des parcours artistiques spécialisés poursuivis en dehors de l'École, ses finalités sont toutefois probablement à élargir, soit en refondant ses principes généraux afin de permettre de nouvelles déclinaisons, soit en constituant une alternative afin d'impulser d'autres

⁵⁰ Identification de potentialités comme de freins dans le parcours des élèves, tant en amont (à l'école) qu'en aval (au lycée), réflexion sur les espaces, équipements et ressources, sur les formes scolaires, la régularité, le rythme et la progressivité des apprentissages, etc.

⁵¹ Spécificités, convergences, interactions entre les enseignements artistiques, équilibres des composantes, diversification des situations et des pratiques, priorisation des enjeux de formation, structuration du parcours de l'élève, etc.

⁵² Cette disposition intègre dans une réflexion globale et autour de visées cohérentes les organisations singulières issues de la créativité, des initiatives et des innovations de l'équipe pédagogique et éducative.

approches. Une note d'information récente sur les classes à horaires aménagés, publiée par la DEPP⁵³ permet de tirer quelques enseignements corroborés par les études de terrain régulièrement conduites par l'inspection. Elle indique que ce modèle concerne moins de 1 % de l'ensemble des collégiens, que ces classes sont composées pour deux tiers de jeunes filles, et que – dans celles conçues autour des domaines de la musique et de la danse – ce public est issu majoritairement de familles appartenant à des professions et des catégories sociales souvent très favorisées. Toutefois, la même étude repère certains arts et certaines implantations de CHA comme des leviers pour la mixité sociale. Elle constate précisément l'augmentation du nombre de ces formations en éducation prioritaire (mouvement initié pour les CHAM et les CHAD par une première impulsion politique en 1999), souvent issue d'une politique volontariste et entraînant une plus forte représentation des milieux sociaux défavorisés.

Interrogés systématiquement sur plusieurs hypothèses, les familles comme les élèves rencontrés ont rejeté l'optionnalisation des enseignements artistiques obligatoires ou leur mise en concurrence avec d'autres domaines. À partir du tronc commun des trois enseignements artistiques obligatoires, ils adhèrent au principe d'un horaire de formation renforcé, soit sur certaines dimensions d'un des domaines déjà enseignés, soit en introduisant un nouveau champ artistique. Cette forme, disposant d'un statut d'enseignement, est susceptible de s'exprimer pleinement dans le cadre de l'autonomie d'un collège : inscription explicite et contractuelle dans le projet d'établissement, arrimage au projet pédagogique d'enseignements et d'éducation artistiques tel que préconisé *supra*. La classe artistique à horaire renforcé pourrait soutenir des liens entre l'amont et l'aval du collège. Ce serait aussi un levier pour la diversification des arts enseignés au collège, en prélude aux domaines pouvant figurer dans l'offre de formation du lycée général et technologique au titre d'enseignement optionnel ou de spécialité. Selon la situation et la démarche de l'établissement, elle serait propice à la valorisation et à l'engagement de la ressource humaine disponible, en s'appuyant précisément pour certains arts sur les certifications complémentaires existantes mais aux débouchés encore très limités.

Guillaume BORDRY

Christian VIEAUX

⁵³ Note d'information n° 19-21 : classes à horaires aménagés.