



HAL
open science

L'éducation artistique dans le système scolaire français de 1968 à 2000

Camille Grabowski

► **To cite this version:**

Camille Grabowski. L'éducation artistique dans le système scolaire français de 1968 à 2000. Histoire. Institut d'études politiques de paris - Sciences Po, 2013. Français. NNT: 2013IEPP0059. tel-03520710

HAL Id: tel-03520710

<https://theses.hal.science/tel-03520710>

Submitted on 11 Jan 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Institut d'Etudes Politiques de Paris
ECOLE DOCTORALE DE SCIENCES PO

Histoire

Centre d'Histoire de Sciences Po

Doctorat en Histoire

L'éducation artistique

dans le système scolaire français

de 1968 à 2000

Camille Grabowski

Sous la direction de Jean-François Sirinelli

Jury :

Monsieur le professeur Laurent MARTIN, professeur des Universités, Université Paris III (rapporteur)

Monsieur le professeur Philippe POIRRIER, professeur des Universités, Université de Dijon (rapporteur)

Monsieur le professeur Bruno POU CET, professeur des Universités, Université Jules Verne de Picardie

Monsieur le professeur Jean-Pierre RIOUX, inspecteur général honoraire de l'Education Nationale, ancien directeur de recherche au CNRS

Monsieur le professeur Jean-François SIRINELLI, professeur des universités, IEP de Paris (directeur de thèse)

2013

A Daniele

Remerciements

Je tiens à remercier Augustin Girard, Geneviève Gentil et Dominique Jamet qui ont été à l'origine de ce travail et qui l'ont rendu possible en me suivant pas à pas. Je dois saluer leur idéalisme, leur générosité et leur combativité. Les cinq années passées à leurs côtés au comité d'histoire du ministère de la Culture m'ont offert la possibilité d'approfondir et de contextualiser dans les meilleures conditions ce travail que je n'aurais pas abordé sans leur soutien.

Merci à mon directeur de thèse, Jean-François Sirinelli, pour sa patience et sa bienveillance.

Je souhaite également rendre hommage à la détermination de ma mère et au courage de mon père.

TABLE DES MATIERES

TABLE DES MATIERES	6
TABLE DES ANNEXES	10
TABLE DES TABLEAUX	12
SIGLES ET ABREVIATIONS	13
INTRODUCTION	15
Première partie - De l'éducation populaire à l'action culturelle (1968-1981)	49
Chapitre 1 - Le colloque d'Amiens	53
1. La genèse du colloque d'Amiens	55
1.1. Les années soixante : « <i>le meilleur des mondes</i> » ?	55
1.2. Les acteurs	60
1.3. Le catalyseur : l'Association d'études pour l'expansion de la recherche scientifique	68
2. Les enjeux du colloque d'Amiens : « pour une école nouvelle »	73
2.1. Présentation du colloque d'Amiens	73
2.2. L'explosion scolaire	76
2.3. Les finalités nouvelles	83
Chapitre 2 - Le rôle du Commissariat général au Plan	90
1. Le rapport Toraille	92
1.1. De la nécessité d'une doctrine de l'éducation en matière d'action culturelle	92
1.2. Les orientations pédagogiques à prendre secteur par secteur	94
1.3. Un exemple de rénovation pédagogique : le cas des archives	99
2. Le VI ^e Plan	104
2.1. Le VI ^e Plan : les affaires culturelles après l'équipement culturel	106
2.2. « Une situation de crise culturelle »	112
2.3. « Une nouvelle obligation politique : l'action culturelle »	116
3. Le Conseil du développement culturel et le Fonds d'intervention culturelle	120
3.1. Un organisme transversal pour définir une politique de développement culturel	120
3.2. Le FIC doit jouer un rôle de « <i>catalyseur</i> » entre les administrations	124
3.3. Le FIC doit jouer un rôle d'innovation	131
3.4. Les opérations d'action culturelle en milieu scolaire du FIC	136
Chapitre 3 - Réflexions du ministère de l'Education nationale sur la conception d'un projet culturel transversal	140
1. Le rapport Rigaud et la Commission Daudrix	142
1.1. Deux rapports pour le ministre de l'éducation nationale	142
1.2. A chaque cycle scolaire son objectif	146
1.3. Le rôle de l'enseignant	147

2. Le 10% _____	151
2.1. Qu'est-ce que le 10% ? _____	152
2.2. Les difficultés _____	154
3. Les classes à horaires aménagés : le prototype réussi de projet culturel transversal _____	156
3.1. Premier exemple de partenariat _____	156
3.2. Préfiguration des logiques territoriales _____	159

Deuxième partie - La structuration d'une éducation artistique pour tous (1981-1988)

166

Chapitre 4 - Une tentative de concertation entre les ministères de la Culture et de l'Education nationale _____	169
1. Le rôle de la cellule éducation de Jean Ader dans la préfiguration d'un projet de loi _____	172
1.1. Les chantiers prioritaires : jeunesse et petite enfance _____	177
1.2. Une nécessaire coordination _____	186
2. Les modalités d'application du protocole d'accord de 1983 _____	197
2.1. Les intervenants extérieurs _____	198
2.2. Le C.F.M.I. : un projet portant le label ministère de la Culture _____	202
2.3. Le C.F.M.I. : une exception artistique _____	209
Chapitre 5 - Les grands principes du transfert _____	216
1. Etat, département, commune : répartition des compétences _____	219
1.1. Le département _____	219
1.2. Les collectivités locales _____	221
2. Les régions : coopération entre D.R.A.C. et rectorats _____	225
2.1. Une indispensable collaboration des services déconcentrés _____	225
2.2. La mission Rizzardo _____	229
Chapitre 6 - L'ouverture des établissements scolaires _____	236
1. Les principes permettant les partenariats artistiques et l'ouverture du milieu scolaire sur l'environnement culturel : P.A.C.T.E. et P.A.E. _____	239
1.1. Utiliser les ressources de l'environnement _____	239
2.1. Développer la lecture et lutter contre l'illettrisme _____	243
2. D'autres formes d'école _____	261
2.1. Les classes transplantées _____	261
2.2. Les ateliers de pratique artistique _____	270
3. Les nouvelles options artistiques _____	271
3.1. Le théâtre _____	272
3.2. Le cinéma _____	302

Troisième partie - Du vote de la loi de 1988 à l'émergence de nouveaux acteurs ____ 324

Chapitre 7 - Vers une loi sur les enseignements artistiques _____	326
1. La préparation de la loi _____	328

1.1. L'égalité des chances _____	330
1.2. La mission des enseignements artistiques _____	335
2. Les objectifs du projet de loi et les objections à la loi _____	348
2.1. La priorité au niveau élémentaire _____	348
2.2. Le déficit horaire des enseignements artistiques _____	351
2.3. Les critiques adressées au projet de loi _____	359
3. L'architecture du projet de loi _____	366
3.1. Une loi symbolique _____	366
3.2. Les principaux amendements _____	370
3.3. Les décrets d'application _____	375
3.4. Le Haut comité _____	377
Chapitre 8 - Le développement des équipes pédagogiques _____	389
1. Partenariat pédagogique : la formation et le soutien aux enseignants _____	391
1.1. Un expert comme partenaire _____	391
1.2. La formation du partenaire _____	393
2. Histoire de l'art, un exemple de développement de la notion d'équipe pédagogique _____	395
2.1. Ce qui existait avant 1993 _____	396
2.2. Transversalité de l'histoire des arts _____	402
2.3. Ce que disent les programmes _____	410
Chapitre 9 - La logique de la généralisation répond à l'exigence démocratique. De la nécessité d'inscrire les projets dans les territoires. _____	419
1. La coopération avec les collectivités territoriales _____	421
1.1. Un exemple de concertation régionale : le P.A.A.C. _____	421
1.2. La semaine des arts _____	426
1.3. Le jumelage _____	429
2. Une situation confuse et obscure _____	432
2.1. Quelques difficultés _____	432
2.2. Une clarification des compétences _____	434
3. L'aménagement du temps de vie de l'enfant _____	442
3.1. La chronobiologie _____	442
3.2. Une politique prenant en compte le temps scolaire et le temps extrascolaire pensée en concertation avec le ministère de la Jeunesse et des Sports _____	450
3.3. Une succession de contrats _____	454
CONCLUSION _____	490
SOURCES ET BIBLIOGRAPHIE _____	493
CHRONOLOGIE _____	720
ANNEXES _____	764

TABLE DES ANNEXES

Annexe A - Récapitulatif du nombre d'heures consacrées au partenariat avec le milieu scolaire par les services éducatifs des archives de 1977 à 1986.

Annexe B - Liste des membres de la commission des affaires culturelles du VI^e Plan.

Annexe C - Sommaire du rapport de la commission des affaires culturelles, Commissariat général au Plan, VI^e Plan.

Annexe D - Tableau mentionnant la liste des participants aux réunions interministérielles du FIC.

Annexe E - Tableau portant sur le montant et la variation du budget FIC.

Annexe F - Liste des réunions interministérielles pour la préparation du protocole d'accord de 1983.

Annexe G - Protocole d'accord du 25 avril 1983.

Annexe H - Circulaire n°84 220 du 25 juin 1984 sur les intervenants extérieurs pour les enseignements artistiques et la musique.

Annexe I - Note de Robert Abirached à Jean-Claude Luc sur la collaboration entre les ministères de la culture et de l'éducation nationale dans le domaine du théâtre à l'école.

Annexe J - Lettre de Jacques Chirac à Marcel Landowski, le 12 juin 1986.

Annexe K - Lettre de Jacques Chirac à Marcel Landowski, le 29 mars 1988.

Annexe L - Lettre de Marcel Landowski à Jacques Chirac, le 27 avril 1987.

Annexe M - Loi sur les enseignements artistiques du 6 janvier 1988.

Annexe N - Loi de 1975.

Annexe O - Répartition des charges pour les collectivités territoriales, 1987.

Annexe P - Tableau sur les différents rythmes scolaires européens.

Annexe Q - Circulaire n°84-481 du 13 décembre 1984 (Chevènement/Calmat) sur le temps de l'aménagement scolaire dans le premier degré.

Annexe R – Circulaire du 2 août 1988 sur l'aménagement des rythmes de vie des enfants des écoles maternelles et élémentaires. Orientation pour l'année scolaire 1988.

Annexe S - Lettre de Jacques Chirac à Marcel Landowski le 5 décembre 1994 sur les rythmes scolaires.

Annexe T - Composition de la composition Fauroux.

TABLE DES TABLEAUX

- > Evolution de l'équipement des foyers en récepteurs de télévision de 1958 à 1990, p.52.
- > Evolution du nombre de PAE à l'école élémentaire de 1986 à 1990, p.259.
- > Evolution du déficit d'heures des enseignements artistiques obligatoires de 1980 à 1993, p.354.
- > Evolution du nombre de postes à pourvoir et de postes pourvus pour le concours du CAPES externe d'arts plastiques de 1987 à 1991, p.356.
- > Evolution du nombre de postes à pourvoir et de postes pourvus pour le concours du CAPES externe d'arts plastiques de 1987 à 1991, p.356.
- > Evolution du nombre de postes à pourvoir et de postes pourvus pour les concours du CAPES externe d'éducation musicale de 1987 à 1991, p.357.
- > Evolution du nombre de postes à pourvoir et de postes pourvus pour le concours de l'agrégation externe d'arts plastiques de 1987 à 1991, p.357.
- > Evolution du nombre de postes à pourvoir et de postes pourvus pour les concours de l'agrégation externe d'éducation musicale de 1987 à 1991, p.357.
- > Projets proposés pour l'aménagement du rythme de vie des enfants de 1985 à 1998, p.456.

SIGLES ET ABREVIATIONS

ADDIM	Association départementale pour le développement et l'initiative de la musique et de la danse
AEERS	Association d'études pour l'expansion de la recherche scientifique
AEPS	Animation éducatives périscolaires
AGIEM	Association générale des institutrices d'écoles maternelles
AMF	Association des maires de France
APHA	Association des professeurs d'histoire de l'art des universités
ARVE	Aménagement des rythmes de vie des enfants
ARVEJ	Aménagement des rythmes de vie des enfants et des jeunes
ATS	Aménagement du temps scolaire
BCD	Bibliothèque centrale documentaire
CAEM	Certificat d'aptitude à l'enseignement musical
CAF	Caisse d'allocation familiale
CAFIMF	Certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur maître formateur
CAPES	Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré
CATE	Contrats d'aménagement du temps de l'enfant
CDC	Conseil du développement culturel
CDI	Centre de documentaiton et d'information
CEL	Contrat éducatif local
CELF	Collectif des étudiants libéraux de France
CEMEA	Centre d'entrainement aux méthodes
CESARS	Comité d'évaluation du suivi des aménagements des rythmes scolaires
CFDT	Confédération française démocratique du travail
CFMI	Centre de formation du musicien intervenant
CGT	Confédération générale du travail
CHAM	Classes à horaires aménagés musicales
CIEP	Centre international d'études pédagogiques
CLAS	Contrats locaux d'accompagnement scolaire
CLEN	Comité de liaison pour l'éducation nouvelle
CMR	Centres musicaux ruraux
CNAC	Centre national d'art contemporain
CNC	Centre national de la cinématographie
CNE	Commission nationale pour l'étude des problèmes de la musique en France
CNEA	Comité national pour l'éducation artistique
CNESER	Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche
CNR	Conservatoire national de région
CNRS	Centre national de recherche scientifique
CPA	Classe préparatoire à l'apprentissage
CPEM	Conseillers pédagogiques en éducation musicale
CPPN	Classes préprofessionnelles de niveau
CRAP	Cercle de recherche et d'action pédagogique
CRDF	Centre de recherche sur les droits fondamentaux
CRDP	Centre régional de documentaiton pédagogique
CVE	Contrats ville enfant
DAGEC	Direction de l'administration générale et de l'événement culturel
DAP	Direction des arts plastiques
DDAS	Direction départementale des affaires sanitaires et sociales
DDC	Direction du développement culturel
DDF	Délégation au développement et aux formations
DDJS	Direction départementale de la jeunesse et des sports
DEF	Délégation aux enseignements et aux formations

DEP	Département des études et de la prospective
DLL	Direction du livre et de la lecture
DMD	Direction de la musique et de la danse
DRAC	Direction régionale des affaires culturelles
DTS	Direction du théâtre et des spectacles
DUEL	Diplôme universitaire d'études littéraires
DUMI	Diplôme universitaire du musicien intervenant
EMA	Ecole municipale agréée
ENM	Ecole nationale de musique
FAS	Fonds d'action sociale
FEN	Fédération de l'éducation nationale
FIAT	Fonds interministériel pour l'aménagement du territoire
FIC	Fonds d'intervention culturelle
FNACEM	Fédération nationale d'associations culturelles d'expansion musicale
FNAPEC	Fédération nationale des associations de parents d'élèves des conservatoires
GEL	Groups d'études du loisir
IDEN	Inspecteurs départementaux de l'éducation nationale
IEN	Inspecteur de l'éducation nationale
IMF	Instituteurs maîtres formateurs
INAS	Institut national d'administration scolaire et universitaire
INEP	Institut national de recherches et d'études
INHA	Institut national d'histoire des arts
INRP	Institut national de recherche pédagogique
INRP	Institut national de la recherche pédagogique
IUFM	Institut universitaire de formation des maîtres
JAC	Jeunesse agricole catholique
MDC	Mission du développement culturel
PAAC	Programme académique d'action culturelle
PACTE	Projet d'action éducative et culturelle
PAE	Projet d'action éducative
PAF	Plan académique de formation
PEEP	Fédération des parents d'élèves de l'enseignement public
PEGC	Professeur d'enseignement général des collèges
PEMF	Professeurs des écoles maîtres formateurs
PLEA	Plan local pour l'éducation artistique
PNF	Plan national de formation
PSU	Parti socialiste unifié
RSE	Réseaux solidarité école
SGEN	Syndicat général de l'éducation nationale
SNALC	Syndicat national des lycées et collèges
SNC	Syndicat national des collèges
SNES	Syndicat national des enseignants du second degré
SNESUP	Syndicat national de l'enseignement supérieur
SNI	Syndicat national des instituteurs
UCAD	Union centrale des arts décoratifs
UER	Unité d'enseignement et de recherche
ZEP	Zone d'éducation prioritaire

INTRODUCTION

Le 24 juillet 1959, André Malraux décrète qu'il faut : « *rendre accessibles les œuvres capitales de l'humanité, et d'abord de la France, au plus grand nombre possible de Français, (...) assurer la plus vaste audience à notre patrimoine culturel, et (...) favoriser la création des œuvres de l'art et de l'esprit qui l'enrichissent* ». Le 6 mai 1961, Pierre Moinot¹, un de ses proches collaborateurs, devant la commission spécialisée du IV^e Plan, présente la politique d'action culturelle du ministère d'Etat chargé des Affaires culturelles qui doit s'adresser « *à chaque homme et à chaque femme de notre pays* » impliquant une « *démocratisation de la culture* ».

Il faut donc créer les conditions de ces rencontres car l'accès aux œuvres d'art est le droit de chaque citoyen. Il s'agit de « *rencontres entre l'Etat et les collectivités territoriales, l'artiste et son public, entre les divers modes d'expression culturelle, entre l'individu et le groupe* »². La notion de rencontre qui fonde le rapport que l'homme entretient avec l'art est centrale chez André Malraux. Il met en place les conditions d'une application de la théorie kantienne de l'art. L'œuvre d'art opère une révélation chez celui qui la contemple. Une communion que ni l'apprentissage ni l'explication ne peuvent apporter, expliquer l'œuvre par sa structure, ses conditions de production, son insertion dans l'histoire pouvant occulter son statut d'objet de contemplation singulier. Quelques aménagements sont tout de même nécessaires :

« *Plutôt que d'attendre l'étincelle provoquée par la confrontation, plutôt que d'espérer voir jaillir une empathie du simple contact de l'objet artistique et du récepteur, il a paru nécessaire à la grande majorité des animateurs d'aménager et de préparer la rencontre. La maison de la culture se présente dans cette philosophie esthétique comme l'instrument du contact, de la transmission, le lieu de la rencontre et de la confrontation*³. »

¹ Après avoir été conseiller technique auprès d'André Malraux dès 1959, il devient en 1960 chargé de la direction des théâtres, de la musique et de l'action culturelle au ministère chargé des Affaires culturelles. C'est à ce titre qu'il intervient devant la commission du IV^e Plan.

² Ensemble des emplois de la notion de *rencontre* par Pierre Moinot devant la commission spécialisée du IV^e Plan.

³ Cité in Jean Caune, *La Culture en action : de Vilar à Lang : le sens perdu*, Grenoble, PUG, 1992, p.153.

La notion d'éducation artistique est parfois confondue avec d'autres notions voisines comme celles d'action culturelle, de développement culturel, d'enseignements artistiques, d'éducation aux arts et à la culture, d'éducation culturelle, d'animation culturelle... Jean Benézech¹ propose une définition dans un dossier de l'Observatoire des politiques culturelles, en mai 1994 : « *Le concept d'éducation artistique veut rassembler et mettre en cohérence les notions d'enseignement et d'activités artistiques, les notions de temps scolaire et de hors temps scolaire, les notions de parcours obligatoire pour tous et approfondissement par choix personnel*². »

La notion d'action culturelle à laquelle les références sont nombreuses propose le rejet des modèles culturels. Les directeurs des théâtres populaires et des maisons de la culture se réunissent le 25 mai 1968 à l'occasion d'un comité permanent qui donne lieu à la déclaration de Villeurbanne. Le contexte est double, à la fois politique et culturel. C'est évidemment celui de Mai 1968 et du renversement des valeurs, et aussi celui de l'échec des ambitions des maisons de la culture reconnu par André Malraux lors du débat budgétaire devant l'Assemblée nationale le 13 novembre 1968. Les directeurs des théâtres populaires et des maisons de la culture expriment très clairement à Villeurbanne leur volonté de faire table rase : « *À la conception traditionnelle [de la culture] dont nous avons été jusqu'ici plus ou moins victimes, il convient de substituer sans réserve et sans nuance une conception entièrement différente qui ne se réfère pas a priori à tel contenu préexistant mais qui attend de la seule rencontre des hommes la définition progressive d'un contenu qu'ils puissent reconnaître*³. » Il s'agit du refus d'une culture et d'un langage dont la diffusion serait réservée

¹Après avoir exercé plusieurs années en tant que professeur de lettres, Jean Benézech a participé en 1980 à la constitution de la première cellule d'action culturelle du rectorat de Créteil, la mission nationale étant pilotée par Jean-Claude Luc. En 1993, il est sollicité par le ministère de l'Éducation nationale pour le suivi d'une première mission interministérielle dans le domaine de l'éducation artistique (éducation, culture, jeunesse et sports et enseignement supérieur). Il est ensuite chargé de mission à partir de 1997 au ministère de la Culture, à la D.R.A.C. Ile-de-France, puis à la D.M.D.T.S. (direction de la musique, de la danse, du théâtre et des spectacles) pour les questions d'enseignement et de pratiques artistiques. C'est en novembre 2000 que Claude Mollard lui demande d'assurer la charge de conseiller sur les questions de formation dans le cadre de la mission art et culture, créée par le ministre de l'Éducation nationale.

² Programme de la journée d'études sur le rôle des collectivités territoriales, René Rizzardo, mai 1995.

³ Les directeurs des théâtres populaires et des maisons de la culture réunis en comité permanent à Villeurbanne, le 25 mai 1968, in *L'Action culturelle dans la cité* de Francis Jeanson, Paris, Seuil, 1973, p.120.

à la classe cultivée dominante, mais aussi du rejet de la culture traditionnelle et des modèles culturels. « *En tant qu'appareils idéologiques, les institutions "culturelles" et les établissements scolaires reflètent l'actuel rapport de forces opposant classe exploiteuse et classe exploitée*¹. » Les enseignements artistiques qui peuvent exister en milieu scolaire reflètent cet ordre des choses. En introduisant l'action culturelle en milieu scolaire, l'ambition est de subvertir l'autorité des enseignements de musique et d'arts plastiques au profit de l'enfant et de son potentiel créateur. Dans l'acception de Villeurbanne, la notion d'action culturelle est hautement politisée, « *un substitut ou un préalable de l'action politique*² » avec une connotation subversive qui propose une vision du monde condamnant la culture traditionnelle et bourgeoise. Le contexte de Mai 1968 banalise la radicalité de ce type de discours. « *La période qui suit Mai 1968 voit fleurir les promesses d'une prise de parole culturelle généralisée susceptible de provoquer une transformation radicale de la société*³. » Plus précisément, l'auteur à qui cette citation est empruntée, Jean Caune, renvoie à la vision althussérienne du marxisme - l'auteur du *Pour Marx*, professeur de philosophie à l'Ecole normale supérieure, étant alors à l'origine d'un renouveau de l'influence marxiste. Nous ne pouvons pas omettre de nous référer à Louis Althusser, comme nous ne pouvons pas oublier la mise en valeur de la « *violence symbolique* » relevée par Pierre Bourdieu qui condamne la bourgeoisie faisant peser ses choix artistiques sur l'ensemble de la population. Par ailleurs, ceux qui souhaitent s'engager dans une action culturelle qui se veut de transformation sociale n'ont de cesse de se référer à l'ouvrage, *De l'ordre moral* de Pierre Gaudibert⁴. Pour ce dernier, l'action culturelle n'a pas de fonction propre mais n'a d'existence que pour exercer des fonctions idéologiques. Le climat est au rejet des modèles culturels et à la volonté de donner la parole à ceux qui ne l'ont pas. La réaction du ministre Maurice Druon, certes un peu plus tardive, le 4 mai 1973, est une réponse à ces courants : « *Que l'on ne compte pas sur moi pour subventionner, par préférence, avec les fonds de l'Etat, c'est-à-dire avec l'argent du contribuable, les expressions dites artistiques qui n'ont d'autres buts que de détruire les*

¹ Cité in Jean Caune, *La Culture en action : de Vilar à Lang : le sens perdu*, Grenoble, PUG, 1992, p. 212 - Secrétariat national à l'action culturelle, orientations générales d'une politique d'action culturelle, Paris, janvier 1975, ronéo (publié par le parti socialiste).

² Francis Jeanson in Jean Caune, *La Culture en action : de Vilar à Lang : le sens perdu*, Grenoble, PUG, 1992, p.180.

³ *Ibid.*, p.19.

⁴ Pierre Gaudibert, *De l'ordre moral*, coll. « enjeux », Paris, Grasset, 1973.

assises et les institutions de notre société (...) Les gens qui viennent à la porte de ce ministère, avec une sébile dans une main et un cocktail Molotov dans l'autre, devront choisir¹. »

Il est nécessaire de relever les contradictions relatives à la notion d'action culturelle elle-même. Comme l'expose Jean Caune : « *Plus qu'une forme de la médiation des produits artistiques, l'action culturelle a été la mise en œuvre d'une communication sociale par le biais du phénomène artistique².* » Les deux visions se superposent ou se succèdent mais surtout, finissent par se contredire. « *Encombrée de préjugés, secouée de polémiques, l'action culturelle n'a jamais bien été définie : chacun a d'elle son idée, ou son parti pris. Les textes n'apportent pas de solution³.* » La notion cristallise sur elle des attentes idéologiques, imprécises et contradictoires. Le rapport Puaux qui tente une définition de l'action culturelle situe le véritable objectif de l'action culturelle dans « *la libération d'une personnalité restée trop souvent inexplorée* », et il s'agit alors d'obtenir « *que les hommes soient mis en demeure de prendre conscience de la part de richesse, de créativité qu'ils portent en eux, mais que le plus souvent, ils ignorent* ». Cette acception de la notion de culture vivante apparaît déjà chez Malraux.

« *Nombreux sont les Français qui considèrent l'art comme un luxe réservé à des privilégiés⁴.* » Favoriser le *non-public*, permettre à une « *immensité humaine composée de tous ceux qui n'ont encore aucun accès ni aucune chance d'accéder au phénomène culturel sous les formes qu'il persiste à revêtir⁵* », c'est rejeter les modèles culturels et affirmer l'identité des exclus de la culture dominante. Le souhait des militants de l'action culturelle est de donner la parole à ceux qui ne l'ont pas, de leur donner des moyens afin de les aider à s'exprimer sur leurs problèmes avec leurs langages propres. L'idée fondamentale soulignée

¹ Cité in Pierre Gaudibert, p.15.

² Jean Caune, *La Culture en action : de Vilar à Lang : le sens perdu*, Grenoble, P.U.G., 1992, p.21.

³ Le rapport Puaux, 1982.

⁴ Jeanne Laurent, *La République et les beaux-arts*, Paris, Julliard, 1955, p.84.

⁵ D'après les directeurs des théâtres populaires et des maisons de la culture réunis en comité permanent à Villeurbanne, le 25 (ou 21) mai 1968, in *L'Action culturelle dans la cité* de Francis Jeanson, Paris, Seuil, 1973, p.120.

par Francis Jeanson étant que « *le rejet des valeurs de la classe dominante va de pair avec l'affirmation de l'identité culturelle des classes dominées*¹ ».

Le *non-public*, celui qui estime que la culture ne le concerne pas, doit dès lors compter à part entière dans les enjeux de politique culturelle, il doit même en être à la base. « *Nous ne devons pas les considérer comme un public éventuel, dans l'espoir de les amener aux manifestations culturelles habituelles. Nous ne devons pas aller vers eux pour leur vendre des places. Nous avons, au contraire, à aller vers eux pour savoir de quoi ils ont besoin. Pour découvrir avec eux et non à leur place ce que pourrait bien être une culture vivante qui leur servirait à devenir des membres à part entière de la collectivité*². » Faire table rase de la culture traditionnelle et institutionnaliser la culture vivante, celle du plus grand nombre, celle du *non-public* voilà l'ambition de l'action culturelle.

Dans un contexte de prospérité économique, introduire les arts dans le système scolaire correspond à une volonté nouvelle des acteurs publics de recourir également à la culture pour développer la société. La culture est un domaine transversal à la croisée des grands sujets sociaux, économiques et politiques. Elle peut être un élément de développement économique en favorisant la créativité des jeunes. Elle peut agir comme élément de développement social en compensant des héritages culturels inégaux. Mener une politique en matière d'éducation artistique implique d'ajouter à l'aspect culturel l'aspect social de la question et c'est ainsi que le thème de l'égalité des chances est particulièrement affirmé notamment dans l'exposé des motifs de la loi relative à l'enseignement artistique du 6 janvier 1988 mais aussi dans son article 1^{er}.

Avec la promotion de la notion de développement culturel, le ministre de la Culture Jacques Duhamel, cherche à canaliser les tumultes nés de 1968. Il tient au partage de l'héritage culturel et à la démocratisation culturelle mais il y ajoute la culture comme moyen d'accompagnement du changement, le développement culturel. Et comme l'explique Jean Caune : « *On est passé d'une action qui se voulait fondatrice d'une identité nationale, à une action de participation au changement*³. » La juxtaposition de deux objectifs sociaux

¹ Francis Jeanson in Jean Caune, *La Culture en action : de Vilar à Lang : le sens perdu*, Grenoble, PUG, 1992, p.180.

² Francis Jeanson, *L'Action culturelle dans la cité*, Paris, Seuil, 1973.

³ Jean Caune, *La Culture en action : de Vilar à Lang : le sens perdu*, Grenoble, P.U.G., 1992, p.159.

différents dans la définition et la conduite d'une politique culturelle n'est pas sans accroître les confusions. Même si certains comme Francis Jeanson écrivent qu' « *il faut offrir en même temps à tous les citoyens la double possibilité de bénéficier d'une part de l'héritage qui est le patrimoine commun et d'autre part de participer activement à la culture vivante qui est à tout moment en train de se faire*¹ », cette conception met en cause l'existence d'une culture comme système unifiant, prend acte de la division de la société et voit dans la culture un moyen de mettre en rapport ces diversités et de les faire dialoguer.

La notion de développement culturel, déjà formulée par la Commission des Affaires culturelles du VI^e Plan et reprise par Jacques Duhamel, doit « *inventer une nouvelle forme de civilisation dans laquelle culture et croissance doivent être réconciliées*² ». Née des réflexions suscitées au sein des mouvements de l'éducation populaire – et notamment du mouvement « Peuple et culture » -, la notion de développement culturel trouve sa première formalisation en 1964, lors des Rencontres d'Avignon organisées dans l'environnement du festival par Jean Vilar. En décembre de la même année, à l'occasion du colloque de Bourges, le sociologue Joffre Dumazedier en propose la définition suivante : « *C'est dans les conditions d'une société de masse peu à peu gagnée par la consommation de masse que nous avons à poser le problème du développement culturel dès aujourd'hui [...] Le développement culturel se définit comme une mise en valeur des ressources physiques et mentales de l'homme en fonction des besoins de la personnalité et de la société* ». Et de préciser : « *Sur le plan de la recherche, cette réflexion aboutit à souhaiter le développement de sciences sociales de l'action culturelle fondées sur une difficile mais nécessaire alliance de la recherche historique et de la recherche opérationnelle.* »

Après Mai 1968 et le départ, au printemps suivant, d'André Malraux, apparaît la nécessité d'une inflexion de la politique culturelle de l'Etat. C'est à Jacques Duhamel qu'il revient de mettre au cœur de la nouvelle politique culturelle la notion de développement culturel. Le 2 décembre 1971, lors de l'installation du Conseil du développement culturel, le ministre la définit ainsi :

« Le développement culturel est une dimension du développement social, si l'on entend par là l'épanouissement optimal des individus et des

¹ Francis Jeanson in Jean Caune, *ibid.*, p.176.

² Jacques Duhamel, « L'ère de la culture », *Revue des deux mondes*, n°9, septembre 1972, p.2.

groupes dans une société en quête de mieux-être et d'égalisation des chances. À ce titre, le développement culturel est une affaire politique : il intéresse donc l'Etat [...] L'amélioration des conditions de vie, de travail, de transport et de loisirs est la base du développement culturel. J'ai dit un jour que la culture, c'est ce qu'il fallait pour qu'une journée de travail soit une vraie journée de vie. »

D'où une politique qui n'a plus seulement pour ambition de « rendre accessibles les œuvres capitales [...] au plus grand nombre » mais de fournir « à la totalité des citoyens le minimum vital en matière culturelle [...] Les hommes ont même le droit de refuser la culture, mais ils sont en droit d'exiger qu'on la leur propose et que l'égalité en droit, l'égalité des chances soit en ce domaine accomplie. »

Le concept d'une politique globale de la culture intégrée au développement de l'ensemble du pays s'est substitué à la notion d'affaires culturelles. Une culture vivante, une culture en actes conçue en termes de rapports humains et de vie quotidienne ; « il s'agit de favoriser l'accès de chacun à une plus effective citoyenneté¹. » Jacques Duhamel pose des conditions : un défi à toute tendance à l'égalitarisme culturel et un encouragement au culturalisme. « Qu'une fausse pudeur ne trouble pas nos esprits et que nos bons sentiments ne nous conduisent pas à un égalitarisme culturel qui tarirait la source. Sans cela le développement culturel serait le partage des pains sans le miracle de la multiplication². » Enfin, « que le public vienne nombreux à la maison de la culture, c'est bien, ce n'est pas suffisant. Il faut créer le contact avec celui qui ne se déplace pas, aller chercher les gens là où ils sont, dans leur milieu naturel, sur leurs lieux de travail. À ceux qui se sentiraient exclus par une sorte de timidité, il faut montrer que la culture est leur bien³. » Cette notion culturaliste existait déjà chez le Malraux de 1936. « L'héritage culturel n'est pas l'ensemble des œuvres que les hommes doivent respecter mais de celles qui peuvent les aider à vivre (...) Tout le destin de l'art, tout le destin de ce que les hommes ont mis sous le mot culture, tient en une seule idée : transformer le destin en conscience⁴. »

¹ Francis Jeanson, *L'Action culturelle dans la cité*, Paris, Seuil, 1973.

² Allocution prononcée par Duhamel devant le Conseil national du développement culturel, 1971.

³ « L'avenir des maisons de la culture », interview de Jacques Duhamel, *Le Monde*, 4 mai 1972.

⁴ Discours d'André Malraux au secrétariat général de l'Association des écrivains pour la défense de la culture à Londres, juin 1936, cité in Jean Caune, p.146.

Cette évolution donne naissance au sein du ministère de la Culture à une nouvelle distinction pointée par Michel Simonot¹. Le secteur culturel se distingue de celui du socioculturel dans la mesure où l'accent est placé tantôt sur les œuvres, tantôt sur le public. Le secteur socioculturel met en œuvre des activités dont les produits sont élaborés par le public lui-même, alors que le secteur culturel met en rapport des publics avec des produits finis ou bien avec des démarches créatrices.

Si l'on s'en tient aux résultats des enquêtes menées par Olivier Donnat sur les pratiques culturelles des Français, on constate comme lui que trente années de politique culturelle n'ont pas suffi pour atteindre l'objectif des origines, ni même pour réduire de manière significative la hiérarchisation sociale des comportements culturels. Ceux qui lisent de la littérature ou ceux qui se rendent au musée ou au théâtre présentent globalement les mêmes caractéristiques qu'il y a trente ans. Pour les fatalistes, il est du reste amusant de citer l'interprétation du sociologue Howard Becker reprise par Olivier Donnat : « *Toute modification dans la composition sociale d'un public aurait des effets sur le comportement du public plus ancien, susciterait chez lui des stratégies de surdifférenciation, de repli ou de fuite*². »

L'éducation artistique profite de l'évolution des politiques culturelles et témoigne aussi de l'évolution du système éducatif français. Dans les années d'après-guerre entrent en ligne de compte des données démographiques et économiques nouvelles qui font évoluer la société française et lui imposent d'adapter son système éducatif, de décroïsonner les disciplines et de favoriser l'interdisciplinarité. Quelle est, dans ces conditions, la place réservée aux arts ? Selon quelle évolution ? Pourquoi introduire les arts dans le système éducatif ? En quoi les arts peuvent-ils participer à une rénovation pédagogique ? Les arts peuvent-ils rivaliser avec les enseignements fondamentaux ? S'agit-il d'un enseignement artistique, d'une action culturelle, d'une sensibilisation artistique, d'un savoir fondamental, d'un enseignement d'ouverture ? En bref, s'agit-il d'un enseignement sérieux dont les élèves

¹ Sociologue de formation, il a été critique théâtral dans le Nord, maître de conférences à l'université de Haute-Normandie, secrétaire général de la maison de la culture du Havre, responsable des formations au ministère de la Culture, directeur de l'A.N.F.I.A.C., collaborateur à la direction des fictions de *France culture*. Il a publié de nombreuses études sur les enjeux politiques de la vie artistique et théâtrale.

² Interprétation du sociologue Howard Becker par Olivier Donnat, in article « Démocratisation culturelle : la fin d'un mythe », *Esprit*, mars/avril 1991, p.73

retiennent quelque chose ou d'un simple gadget pédagogique ? La question de l'éducation artistique émerge au moment où celle de la rénovation pédagogique préoccupe les esprits. Comment adapter les enseignements dispensés à l'école à une société en changement ? L'éducation artistique propose une alternative à l'approche traditionnelle de l'enseignement et ne se présente pas comme un enseignement de plus qui encouragerait une nouvelle course à l'encyclopédisme et au cloisonnement. L'encyclopédisme est un concept très largement pourfendu par les penseurs de l'éducation dans les années soixante. « *Tant que le maître tiendra à ces petits livres encyclopédiques, l'éducation intellectuelle de l'enfant sera de qualité détestable.* » Henri Roorda¹ regrettait déjà cette méthode pédagogique au début du vingtième siècle.

« *Le fonctionnement même du système éducatif est lié aux priorités que lui assigne, en général, le corps social*². » Malgré d'importants efforts pour les concilier, les deux dogmes symétriques de l'épanouissement de l'enfant et de son intégration socioprofessionnelle sont apparemment restés deux impératifs qui s'affrontent avec brutalité. Comme le souligne Pierre Baqué³ dans un article du *Monde de l'éducation* de mai 1987 : « *Les Français ont l'éducation qu'ils méritent. Il ne faut pas se faire d'illusions ; tant que le corps social français estimera qu'il existe des matières essentielles et d'autres secondaires, la situation pourra évoluer ici ou là, mais nous n'assisterons pas à un total renversement de la tendance.* » Dans le contexte où une certaine forme de réussite sociale prime avant tout, l'initiation aux arts reste pour beaucoup l'apanage des jeunes filles de bonne famille.

Le rapport présenté par Danièle Delorme en 1991 au nom de la section du cadre de vie du Conseil économique et social le souligne également. Trop souvent, les parents ont tendance à dédaigner les matières artistiques en faveur des mathématiques ou des sciences et freinent ainsi leurs enfants dans ces domaines au lieu de les encourager à s'y investir. On le vérifie lorsque des décisions sont à prendre au sein de la communauté éducative – en particulier en matière de choix des enseignements optionnels offerts par les établissements –

¹ Henri Roorda (1870-1925), théoricien et réformateur de l'éducation moderne. Il admet le cadre scolaire tout en contestant vigoureusement les méthodes et les projets. Tout comme Rousseau, Henri Roorda place l'enfant au centre de sa réflexion. Cité par Louis Cros in *L'Explosion scolaire*.

² Communication conjointe des deux ministres de l'Éducation nationale et de la Culture, 1983.

³ Conseiller pédagogique national à la direction de l'enseignement supérieur du ministère de l'Éducation nationale de 1982 à 1986.

car les parents privilégient les enseignements les plus classiques. Il existe donc une sorte de tyrannie des mathématiques permettant de sélectionner les bons élèves. Mais comme le fait remarquer le rapport Loïdi¹, il est certain qu'une évolution des mentalités ne peut pas intervenir à cet égard sans sanction des enseignements artistiques dans les mêmes conditions que les autres enseignements. Pourtant, « *comment aborder l'étude d'une langue, d'un pays, de son histoire et de sa littérature, sans mentionner qu'un langage est aussi poésie ? Si l'histoire d'un pays est une suite d'événements politiques, elle est aussi le fruit de l'évolution des idées et des arts, reflet de son identité culturelle* ». C'est dire tout l'intérêt que la reconnaissance de la dimension transversale de l'éveil artistique dans le cheminement éducatif peut offrir. À l'école, il ne doit pas se limiter aux seules heures réservées à la musique et au dessin, mais se prolonger dans toutes les autres matières, voilà ce que soutient le rapport Delorme.

Si la légitimité de l'éducation artistique n'est pas remise en cause, l'idée que l'école doit effectuer ce travail est loin de faire l'unanimité. Le système éducatif est au bord de l'effondrement : « *Son blocage vient aussi du fait que la société, dans l'excitation de la demande individuelle d'un " bagage " utile, sous la presse des familles, a transféré sur le système éducatif toute sa difficulté à formuler, hiérarchiser et gérer ses propres ambitions*². » Certains enseignants considèrent volontiers que l'école ne peut assumer à la fois l'éducation artistique mais aussi l'initiation à la santé, l'environnement, la circulation routière aux dépens des apprentissages de la lecture, de l'écriture et du calcul. Ils s'étonnent que l'on ne pense qu'à l'école pour mettre en place une éducation artistique et souhaitent le développement d'institutions spécifiques où les enfants seraient accueillis pendant le temps périscolaire car « *l'école ne saurait résoudre tous les maux de la société*³ ».

L'école doit pourtant se saisir de cet objet car c'est la seule chance pour que les enfants dont les familles ne favorisent pas l'accès à la culture et à l'art puissent y accéder au

¹ Rapport de Robert Loïdi, décembre 1992, Assemblée nationale. Rapport d'information n°3226 déposé par la commission des Affaires culturelles.

² Jean-Pierre Rioux, in Jean-Pierre Rioux et Jean-François Sirinelli, *Le Temps des masses – Le vingtième siècle. Histoire culturelle de la France*, Paris, Seuil, 1998, p.357-358.

³ Les collectivités territoriales et l'éducation artistique et culturelle, synthèse O.P.C., séminaire interrégional du 22 mai 1996, Lyon.

risque d'engendrer ce que Jean-Pierre Rioux appelle « *la désillusion éducative*¹ ». « *En partant de deux grands maillages territoriaux, ceux de l'éducation nationale et ceux des télécommunications, on a cherché comment mieux insérer la diffusion de la culture dans leurs objectifs et dans leurs programmes, chacun de ces maillages assurant, aujourd'hui ou demain, la couverture la plus complète du territoire l'accès le plus égal à l'ensemble des habitants*². »

Un phénomène inverse qui met en avant le souhait des parents d'élèves de voir leurs enfants épanouis et ouverts à de nouveaux langages peut être remarqué. Au moment du vote de la loi de 1988 sur les enseignements artistiques, René Monory, ministre de l'Education nationale, déclare qu'il existe en France un consensus pour que l'enseignement artistique cesse d'être le parent pauvre de l'Education nationale : « *Il existe aujourd'hui dans l'opinion publique un large consensus qui permet de lancer sur ce thème un grand projet national. Ce projet arrive à point pour répondre à une demande.* » Mais cet enthousiasme est nuancé par Pierre Baqué dans son rapport au successeur de René Monory au ministère de l'Education nationale. Il souligne une « *société réticente (...) Perdue dans l'enseignement général, ces enseignements artistiques paraissent tout à la fois insuffisants et trop consommateurs de temps ; et le système éducatif lui-même reflète cette attitude en privilégiant le conceptuel au détriment du sensible, du sensoriel et du corporel. Un grand dessein qui se réalisera sans doute, mais à petits pas.* »

L'évolution du système éducatif s'avère d'autant plus nécessaire que la société contemporaine est davantage fondée sur le culte de l'émotion que par le passé. Des « *beaucoup d'émotion* » sont ânonnés à longueur de journée et pas seulement par des présentateurs d'émissions de télé-réalité. En somme, les dernières décennies du XX^e siècle cultivent l'émotion, c'est un fait. Le philosophe Michel Lacroix s'intéresse au sujet dans *Le Culte de l'émotion*, essai édité en 2001 chez Flammarion, où il présente les contours de cette nouvelle donne :

¹ Jean-Pierre Rioux, In Jean-Pierre Rioux et Jean-François Sirinelli, *Le temps des masses – Le vingtième siècle. Histoire culturelle de la France*, Paris, Seuil, 1998, p.353.

² Bernard Latarjet, *L'aménagement culturel du territoire*, Paris, La Documentation française, 1992, p.83.

« L'émotion (...) est recherchée par l'homme contemporain parce qu'elle lui apparaît comme un moyen d'être soi-même. Elle est devenue le centre de ses préoccupations, une quête de tous les instants, parce qu'elle répond parfaitement à l'idéal de vie qui s'incarne dans le culte du moi. Elle tire sa séduction du fait qu'elle se présente comme la clé de l'épanouissement personnel. En donnant accès à une vie riche, authentique, pleinement humaine, elle participe du souci de soi. Le retour à l'émotion est, fondamentalement, une manifestation de l'individualisme contemporain (...) L'homme émotionnel a pour première caractéristique d'être sans crainte face à ses émotions. Il n'éprouve pas le besoin de les refouler. Le culte de l'émotion s'inscrit en faux, à cet égard, contre la psychologie académique qui, jusqu'à une période récente, considérait l'émotion comme un déficit du comportement, une cause d'inadaptation. L'émotion n'est pas une faiblesse mais un atout. Elle doit être cultivée car elle favorise l'épanouissement personnel. Elle est l'auxiliaire le plus efficace du souci de soi. (...) Le culte de l'émotion renverse l'échelle habituelle des facultés de l'âme. Il fait descendre la cérébralité de son piédestal. L'existence vraiment humaine n'est pas celle qui nous élève à l'intellectualité mais celle qui ramène à la sensorialité, à la primitivité des sens¹. »

Les émotions sont considérées comme vertueuses. Le registre émotif donnerait de la société un aperçu authentique, frais, vrai mais il ne faut pas négliger le revers de cette tendance. Flatter l'émotion, c'est sciemment dépouiller l'individu de sa raison. Une époque qui cultive l'émotion devrait imposer que cette émotion soit maîtrisable, compréhensible et en proposer une pédagogie car l'individu ne peut être esclave de ses émotions. Pour mieux appréhender le sens des émotions, il est nécessaire d'introduire de la raison. *« L'homme actuel ne se résigne pas à ce que sa sensibilité mûrisse d'une façon chaotique. Il ne veut pas s'en remettre au hasard. Il lui faut un plan, des outils, des stratégies. Le culte de l'émotion va donc devoir se compléter d'un volet instrumental grâce auquel on apprendra à cultiver ses émotions¹. »* Apprendre le langage de l'émotion, sa source mais aussi son contrôle et sa technique sont les enjeux de l'éducation artistique car la démarche artistique ne se résume pas à une démarche empiriste.

¹ Michel Lacroix, *Le Culte de l'émotion*, Paris, Flammarion, 2001, p.32-34.

Les sens sont éveillés, dès la petite enfance, à l'école maternelle qui est présentée comme l'exception du système éducatif français. C'est d'ailleurs à l'école maternelle que l'éducation artistique semble être la plus efficace car il n'est pas rare d'entendre louer les qualités d'éveil qui y sont dispensées et on regrette généralement que l'école maternelle soit une exception dans le système éducatif. Bon nombre de personnes espèrent que la rénovation pédagogique qui a pu s'y développer inspire l'ensemble du parcours que devra suivre un enfant au cours de sa scolarité. Pour expliquer cette richesse nous devons remonter aux origines de la création de ces établissements. D'abord salles d'asile, c'est-à-dire simples garderies, les écoles maternelles ont évolué grâce à la détermination de quelques personnalités préoccupées par la façon dont les enfants pouvaient passer leur temps dans ces institutions. C'est grâce à cet héritage que ces écoles maternelles, qui se trouvaient hier à la frontière de l'œuvre charitable et de l'instruction anticipée, éveillent aujourd'hui les facultés des plus petits en les stimulant par le jeu et l'exercice des sens.

Avant que ne soit créée l'école maternelle, les jeunes enfants se rendaient dans des salles d'asile souvent considérées comme des salles de dépôt. Les défauts de la salle d'asile provenaient selon Pauline Kergomard² d'une méconnaissance de la nature du jeune enfant assimilé à une âme perverse, à un corps rebelle et à une mémoire passive. Entre la fin des années 1800 et la fin du XX^e siècle, la nature du jeune enfant qui était redoutée est finalement louée comme en témoigne la circulaire de 1977 sur les écoles maternelles : « *L'enfant doit être l'artisan de sa propre éducation* » ou encore « *dans les réalisations, une part importante est laissée à la spontanéité et à l'imagination* ».

La circulaire du 5 juillet 1833 relative à l'application de la loi Guizot attribue trois fonctions distinctes aux salles d'asile : l'hospitalité, l'éducation morale et l'acquisition des notions élémentaires. Cette circulaire est favorable aux « *premières instructions (...) qui préparent à suivre l'enseignement (des) autres établissements* ». De même, les textes officiels de la monarchie de Juillet confient à l'établissement des plus petits la mission d'initier aux

¹ *Ibid.*, p.49.

² Pauline Kergomard (née en 1838) est nommée déléguée générale des salles d'asile le 9 mai 1879. Elle devient, en 1881, l'une des premières inspectrices générales des écoles maternelles, une fonction qu'elle occupe jusqu'à sa retraite, en 1917. Directrice de *L'Ami de l'Enfance*, de 1881 à 1896, première femme élue, en 1886, au Conseil supérieur de l'instruction publique, elle trouve encore le temps de participer activement à la lutte contre les enfants maltraités. Cette femme a beaucoup œuvré pour la pratique de la préscolarisation française.

rudiments et de faire acquérir quelques connaissances tout en recommandant d'éviter les excès, d'entremêler le travail et la récréation, et de donner au travail lui-même la forme d'un amusement. Le caractère scolaire de la salle d'asile est officiellement proclamé en 1855 mais destinées à partir de 1887 aux enfants de deux à six ans, ces écoles demeurent facultatives.

Le programme d'enseignement de l'école maternelle est constitué en deux temps. Tout d'abord par le décret de 1881, qui passe en revue chaque matière, puis par l'arrêté de 1882, qui définit les contenus de chaque section. Le décret de 1881 charge l'institution des jeunes enfants d'enseigner les premiers éléments du dessin, de l'écriture, de la lecture ainsi que les exercices de langage et les exercices manuels, le chant et les mouvements gymnastiques gradués. Le chant comprend, pour les petits, des exercices d'intonation et des chants à l'unisson « *très simples* », et pour les grands, des chants à l'unisson à deux parties, « *appris exclusivement par l'audition* ».

Les exercices d'éducation sensorielle et de nouvelles occupations manuelles sollicitent donc l'activité de l'enfant dans les instructions de 1881. Il s'agit d'éveiller les facultés de l'enfant car la maternelle n'est pas une école au sens ordinaire du mot :

« Le but à atteindre, en tenant compte des diversités de tempéraments, de la précocité des uns, de la lenteur des autres, ce n'est pas de faire parvenir [tous] les enfants à tel ou tel degré de savoir en lecture, en écriture, en calcul, c'est qu'ils sachent bien le peu qu'ils sauront, c'est qu'ils aiment leurs tâches, leurs jeux, leurs leçons de toute sorte (...). Une bonne santé ; l'ouïe, la vue, le toucher, déjà exercés par une suite graduée de petits jeux [...] ; un commencement d'habitudes et de dispositions sur lesquelles l'école puisse s'appuyer pour donner, plus tard, un enseignement régulier ; le goût de la gymnastique, du chant, du dessin, des images, des récits ; l'empressement à écouter, à voir, à observer, à imiter, à questionner, à répondre ; une certaine faculté d'attention entretenue par la docilité, la confiance et la bonne humeur ; l'intelligence éveillée enfin et l'âme ouverte à toutes les bonnes impressions morales (...) : tels doivent être les effets et les résultats de ces premières années passées à l'école maternelle ; et si l'enfant qui en sort arrive à l'école primaire avec une telle préparation, il

importe peu qu'il y joigne quelques pages de plus ou de moins de syllabaire¹. »

Le développement de l'enfant et l'accès à la connaissance passent par le jeu. Le règlement de 1882 parle simplement de jeu et il n'attribue pas au dessin l'objectif de commencer « *l'éducation de l'œil et de la main* ». Le jeu est utilisé pour étudier les couleurs et les formes, et il est mentionné dans la rubrique *Dessin, lecture, écriture*. Le discours officiel reconnaît cette occupation enfantine comme un moyen d'enseignement légitime. À partir de 1860, on note l'influence de la méthode Fröbel importée d'Allemagne qui présente les jeux de construction, le découpage ou le modelage comme un instrument d'éducation intellectuelle. On prône par ailleurs l'exercice de développement des sens à travers l'identification des couleurs avec des graines colorées et des formes avec des figures géométriques en carton.

Toutefois, on assiste à un véritable débat autour de la notion du jeu éducatif². Les promoteurs de la salle d'asile n'excluent pas le jeu à l'exemple de Jean-Denys Cochin qui en 1803 préconise « *d'instruire les enfants en les amusant* » par des pantomimes. Quant à Marie Pape-Carpantier, elle conseille de distribuer pendant les récréations, et à côté du matériel des jeux de plein air, des jeux de dominos et de patience. Le jeu peut être réduit à une activité de détente ou à une activité scolaire ponctuelle et contrôlée. Fröbel n'utilise pas les jeux et les jouets comme de simples sources d'amusement et d'observation, mais pour exploiter et développer la richesse intérieure, les sens et l'intelligence de l'enfant par l'expérience et la manipulation³. La méthode Fröbel correspond à nombre de recommandations de pionniers qui souhaitent développer l'apprentissage par l'éveil des sens car comme le souligne Robert Owen « *c'est de dix-huit mois à trois ans qu'un enfant apprend le plus par l'exercice des sens* ⁴ ».

Cette pédagogie est remarquablement exposée en 1828 par Charles de Lasteyrie :

¹ Le programme très détaillé du 28 juillet 1882. Cité par Jean-Noël Luc, *L'Invention du jeune enfant au XIX^e siècle – de la salle d'asile à l'école maternelle*, Paris, Belin, 1997, p.400.

² Cité par Jean-Noël Luc, *L'Invention du jeune enfant au XIX^e siècle – de la salle d'asile à l'école maternelle*, Paris, Belin, 1997, p.378.

³ *Ibid.* p.379.

⁴ Robert Owen, textes choisis, Paris, Editions sociales, 1963, p11. Cité par Jean-Noël Luc, *L'invention du jeune enfant au XIX^e siècle – de la salle d'asile à l'école maternelle*, Paris, Belin, 1997, p.51.

« *Lorsqu'on examine avec soin la marche et les développements des facultés intellectuelles chez les enfants, on s'aperçoit qu'ils ont une merveilleuse aptitude à saisir tout ce qui les touche ou tout ce qui les intéresse. Chaque sensation, chaque fait, produit en eux de nouvelles idées, de nouvelles comparaisons, de nouveaux jugements, et, peu à peu, leur mémoire s'enrichit, leur esprit se développe, leur raisonnement se forme*¹. »

L'école maternelle devrait inspirer l'ensemble du système éducatif. Des théoriciens et des administrateurs de l'éducation comme Eugène Rendu², Jean-Jacques Rapet³ et Marie Pape-Carpantier⁴ citent en exemple à l'école primaire les procédés expérimentés et adoptés « *dans ce "berceau" de la rénovation*⁵ ». Dès 1854, Eugène Rendu invite l'école à « *imiter* » la salle d'asile, « *l'institution des salles d'asile est la base de notre système d'enseignement primaire*⁶ ». Les circulaires du 16 juin 1855 et du 12 mai 1867 opposent la routine de l'école aux excellents procédés, au mouvement et à la joie de l'asile.

Les enseignements de musique et de dessin apparaissent au « *service de la citoyenneté*⁷ » et des besoins économiques. Cette conception du rôle du chant à l'école au service de la citoyenneté est théorisée en 1881 par le compositeur républicain Louis Bourgault-Ducoudray dans sa contribution destinée à l'élaboration des instructions officielles de 1882. Dans le rapport qu'il adresse au ministre de l'Instruction publique, Louis Bourgault-Ducoudray explique que seule la musique peut produire un esprit de cohésion qui fait à la fois la vigueur et le bien-être moral d'un pays. Elle est concrétisée, à partir de 1893, dans les

¹ Charles de Lasteyrie, « Ecoles de la première enfance », *Journal de l'éducation et de l'instruction*, juin 1828, p.98-99. Cité par Jean-Noël Luc, *L'Invention du jeune enfant au XIX^e siècle – de la salle d'asile à l'école maternelle*, Paris, Belin, 1997, p.53.

² Inspecteur générale de l'enseignement primaire né en 1824.

³ En 1831, Jean-Jacques Rapet publie une étude intitulée, *Considérations sur l'éducation*. En 1861, il est nommé inspecteur général de l'enseignement primaire.

⁴ Née en 1815, elle rénove l'enseignement de la petite enfance et est ainsi la pionnière de l'enseignement préélémentaire.

⁵ Expression utilisée par Marie Pape-Carpentier « Conférence de la Sorbonne », A.E., août 1868, p.286. Cité par Jean-Noël Luc, *L'Invention du jeune enfant au XIX^e siècle – de la salle d'asile à l'école maternelle*, Paris, Belin, 1997, p.225.

⁶ A.E., décembre 1854, p.58-60. Cité par Jean-Noël Luc, *L'Invention du jeune enfant au XIX^e siècle – de la salle d'asile à l'école maternelle*, Paris, Belin, 1997, p.225.

⁷ Michèle Alten, « Un siècle d'enseignement musical à l'école primaire », *Vingtième siècle, Revue d'histoire*, n°55, juillet/septembre 1997, p.4.

manuels de *Chants populaires pour les écoles* de Maurice Bouchor qui présentent un panorama complet des thèmes moraux et civiques en trois volumes. L'école peut alors apprendre des airs qui magnifient son présent studieux (« Le chant des écoliers français »), son métier futur (« Le joyeux menuisier »), les travaux des champs (« Le semeur ») et le culte des valeurs nationales et républicaines (salut, drapeau). Pour compléter ces manuels d'un genre nouveau et pour susciter l'enthousiasme militaro-civique en même temps que l'adhésion aux valeurs libératrices de la Révolution de 1789, le ministre recommande en 1911 de faire apprendre aux élèves les trois premiers couplets de la Marseillaise. « *Le chant scolaire ne doit pas inciter au repli sur soi dans une rêverie vague et poétique, mais au contraire pousser à l'action au travail et au sacrifice*¹. » Cette conception perdue au cours des années. Ainsi, en 1945, une note de service rédigée par le gouvernement provisoire de la République française stipule que l'étude de cinq chants patriotiques est désormais imposée dans les écoles primaires. Il s'agit de la Marseillaise, la Marche lorraine, le Chant du départ, le Chant des Girondins (ou le régiment de Sambre et Meuse) et du Chant de la libération (dit Chant des partisans). Appris durant la scolarité, ils sont présentés lors des épreuves du certificat d'études ainsi que deux chants populaires. Cette tendance est toutefois à nuancer si l'on prend en compte le préambule d'un arrêté de septembre 1925 :

*« Sans doute l'art n'était-il pas tout à fait oublié jusqu'à ce jour, puisqu'il figure à sa place dans l'histoire générale, au même titre que tous les modes supérieurs de l'activité humaine. Mais, cette fois, on le dégage de cette histoire générale, afin de l'étudier en lui-même, comme on fait pour la littérature et pour les sciences. Il n'intervient plus seulement pour tenir son rôle dans le tableau d'un règne ou d'un siècle. On l'aborde directement, pour lui-même; il n'est pas possible que des œuvres où des hommes de génie ont mis le meilleur d'eux-mêmes, où les générations se sont reconnues, n'aient rien à donner à la pensée et à la sensibilité modernes. C'est donc un enseignement de culture, non un nouveau chapitre d'histoire qu'apportent les présents programmes*². »

¹ Manuel général, partie générale, 1895, p.307. Rapport du jury présenté au comité de rédaction de la revue. Cité par Michel Alten, « Un siècle d'enseignement musical à l'école primaire », *Vingtième siècle, Revue d'histoire*, n°55, juillet/septembre 1997, p.5.

² Arrêté paru au journal officiel du 3 septembre 1925, p. 8659-8661.

Quant à la présence du dessin en milieu scolaire, elle se trouve motivée par deux raisons dont l'une est la conception utilitaire issue de la tradition des arts mécaniques répondant aux besoins économiques qui accompagnent la période préindustrielle :

« Lorsque les arts plastiques qui s'appelaient alors " dessin " ont été introduits dans l'instruction au moment de l'époque napoléonienne, c'était en réponse aux besoins du pays. En effet, la nécessité d'avoir une maîtrise en dessin correspondait à ce moment de notre histoire à une nécessité économique : celle des manufactures, qui produisaient des objets nouveaux ; mais très curieusement, l'inscription du dessin dans l'instruction publique s'est faite au sein des arts d'agrément avec la danse. Donc notre discipline a comme fondement original cette ambiguïté entre une finalité culturelle et une finalité professionnelle¹. »

Ces conceptions évoluent. Dans les années soixante-dix, le but premier de ces enseignements s'avère être la formation du goût comme le stipule les arrêtés du 17 mars 1977 et du 26 mars 1978. Pour les classes de sixième et cinquième, une brève introduction signale qu'il faut désormais *« ouvrir l'esprit de l'enfant et de l'adolescent à la perception consciente du monde des sons, des timbres et des rythmes. [...] favoriser son besoin d'expression par le chant ou le jeu d'instruments très simples. [...] préparer sa créativité en l'encourageant à s'exprimer musicalement par les moyens à sa portée. Enfin [...] lui faire ressentir le désir d'une communication directe avec le monde sonore tel qu'il existe autour de lui »* (arrêtés du 17 mars 1977 et du 26 mars 1978). En classe de troisième, il est question de développement de la sensibilité et de compréhension musicale par des interprétations vocales, chorales, instrumentales, en liaison avec les auditions d'œuvres musicales.

L'urgence d'une rénovation pédagogique et éducative, la révision des finalités et de la conception même de l'école se lisent dans ces programmes d'éducation musicale, en rupture avec les précédents où l'on remarque notamment la disparition du solfège.

On observe une certaine continuité des programmes entre les arrêtés de 1977/1978 et celui de 1985 : *« L'objectif de l'éducation musicale est d'aider les élèves à se situer dans un univers sonore de plus en plus diversifié et en perpétuelle évolution, de satisfaire et de*

¹ Gibler Pelissier, Intervention dans le cadre du stage académique « Formation continuée des formateurs en arts plastiques », Livry-Gargan, 14 janvier 1991, *Bulletin académique d'informations*, n°4, avril 1991.

développer leur besoin d'expression et de communication, de stimuler l'imagination et l'esprit d'invention » (arrêté du 14 novembre 1985). De même entre 1985 et l'arrêté du 22 novembre 1995, on observe encore ces préoccupations sur l'esprit d'ouverture, l'appropriation du mode d'expression même si les finalités exposées en 1995 sont encore plus ambitieuses que les précédentes : l'éducation musicale devait aider l'élève à se situer « dans un univers sonore de plus en plus diversifié et en perpétuelle évolution, [...] à s'exprimer, inventer ». En 1995, elle doit lui donner des moyens de choisir - discerner - et de s'ouvrir.

Mais ces préoccupations sont nettement antérieures à 1968. Le chant devient matière obligatoire pour tout l'enseignement primaire le 28 mars 1882, pour « donner le goût de la musique en épargnant les difficultés théoriques ». Le programme qui est fixé par les textes du 27 juillet reste valable jusqu'aux textes suivants en date du 23 février 1923. Et ainsi de suite : « L'enseignement musical n'a pas seulement pour objet d'amener les élèves à chanter en chœur ; il tend aussi à leur donner le goût de la musique. C'est dans cet esprit que les programmes de 1938 ont été remaniés et précisés » (arrêté du 21 septembre 1944). Les finalités se modifient : de l'explication des chefs-d'œuvre en 1925, on met l'accent, en 1944, sur le chant en chœur, le développement du goût de la musique. Le chef-d'œuvre devient un moyen au service de la formation du goût.

Ces finalités sont déjà envisagées au tout début du XX^e siècle pour le dessin. La réforme de l'enseignement du dessin fait suite à un rapport présenté en décembre 1908 par Gustave Belot devant le Conseil supérieur de l'instruction publique. Il concerne l'enseignement du dessin à tous les niveaux, de l'école primaire au lycée et stipule que « l'enseignement du dessin dans les lycées et collèges ne doit en aucune façon être dirigé en vue d'une profession spéciale... En tant qu'éducateur, il (le maître) a pour tâche de développer : la sensibilité de l'enfant et la personnalité de l'enfant¹ ». Ces cours ne doivent pas préparer à la professionnalisation : « Les trois heures consacrées à cette option dans les classes de seconde, première et terminale auront pour objet une formation artistique générale, la pratique d'un métier d'art étant réservée aux écoles des Beaux-Arts et des Arts décoratifs ainsi qu'aux lycées d'arts appliqués² ».

¹ Rapport sur la réforme de l'enseignement du dessin présenté par Gustave Belot, Instructions de l'enseignement secondaire, librairie Delagrave, Paris 1911.

² Texte préliminaire aux programmes « arts plastiques et architecture » du 24 septembre 1968.

Il s'agit donc de cultiver « un esprit d'ouverture » et de prendre appui sur le monde qui nous entoure :

« Les nouveaux programmes [ceux de 1938], comme ceux de 1925, se bornent à suggérer aux professeurs les différentes sortes de dessins qui doivent être pratiquées pour développer chez les élèves l'esprit d'observation, la mémoire visuelle, l'imagination, l'habileté et le goût. Les exercices seront variés de façon à renouveler constamment l'intérêt ; ils seront adaptés aux ressources de la région, de la saison, de l'établissement ; ils devront donner aux élèves l'impression que le dessin, tout en les habituant à mieux voir et à mieux comprendre ce qu'ils regardent, leur est utile dans toutes les circonstances de la vie scolaire et les met étroitement en contact avec la réalité. On ne saurait trop recommander les croquis rapides, les croquis explicatifs, ni trop insister sur les croquis de mémoire et sur le profit intellectuel que procurent l'observation exacte et l'expression sincère des choses observées¹. »

Le chant est jugé utile pour développer les poumons, amuser les enfants, les guider dans leur évolution, les moraliser et les instruire. Par ailleurs, la voix et l'écoute apportent à l'enfant des moyens de communication et d'expression de soi. Selon la circulaire de 1977 : *« Les activités d'éducation musicale visent à constituer prioritairement la voix et l'écoute comme instruments de l'intelligence sensible (...) par le chant, l'enfant éprouve concrètement son sentiment d'appartenance au groupe, comprend les exigences d'une production commune et expérimente son autonomie par les rôles différenciés qu'il assume dans une organisation d'ensemble. »* On apprend aussi des éléments musicaux. L'enfant doit maîtriser l'intensité, la hauteur, le volume de sa voix, s'exercer à bien respirer avant de chanter. Mais comme la musique n'est pas que mélodie et qu'elle est également rythme, une première approche de ce dernier est facilitée par l'accompagnement à l'aide d'instruments de percussions ou percussions corporelles avec les gestes du corps.

Deux fonctions sont à distinguer dans la pratique du dessin à l'école maternelle. Tout d'abord les manifestations graphiques naturelles qui accompagnent chez l'enfant la construction de soi. Avec des traces et des empreintes, les tracés et dessins spontanés témoignent de l'émergence de la fonction symbolique. Il s'agit tout simplement d'éprouver le

¹ « Enseignement du dessin », programme de 1938. Cité in *Du dessin aux arts plastiques – Repères historiques et évolution jusqu'en 1996* de Marie-Jeanne Brondeau-Four et Martine Colboc-Terville.

plaisir de faire, de voir, et de se voir faire. Mais par ailleurs, même si tracer et dessiner sont des activités à distinguer de l'écriture proprement dite qui renvoie au langage, les compétences perceptives motrices et visuelles exercées dans ce cadre facilitent également la maîtrise de l'écriture. Selon la circulaire de 1977, les activités sont développées dans quatre directions. Le dessin est abordé comme une activité d'expression graphique qui associe le geste et sa trace sur un support. Ensuite, les compositions plastiques sont considérées comme des activités de fabrication d'objets et de manipulation de matériaux en deux ou trois dimensions. Puis, les images sont abordées à travers des activités de découverte et d'utilisation de documents variés. Enfin les collections sont encouragées car conçues comme des activités de sélection et d'appropriation d'images et d'objets.

La pédagogie par le jeu est encore largement d'actualité lors de la rédaction de la circulaire relative aux écoles maternelles de 1977 : *« Développement de la perception par des jeux libres d'assemblage, de juxtaposition, de mélange d'éléments naturels ou élaborés, l'enfant doit devenir apte à découvrir dans le contact sensoriel avec la matière et le matériau la multiplicité de leurs aspects, les effets offerts par leurs rapports de couleur et de forme, la possibilité d'en modifier l'état immédiat en vue d'une organisation créatrice personnelle. »*

Le dessin et le chant participent au premier plan à l'éveil de l'enfant. Comment les professeurs de dessin ou d'arts plastiques et de musique sont-ils formés ? Ils suivent une formation hyperspécialisée au cours de laquelle les futurs professeurs doivent démontrer une maîtrise absolue de la technique de l'art qu'ils vont enseigner et relative de la pédagogie. Ils exercent dans des conditions de travail discutables avec des classes hétérogènes, des élèves inégalement motivés, des effectifs lourds, un morcellement du temps en heures hebdomadaires et avec le recours à un matériel pédagogique sommaire, la flûte à bec. La description faite par Nathaniel Herzberg dans les colonnes du *Monde* est à peine exagérée :

« Vous avez moins de 50 ans ? Alors souvenez-vous. Vous êtes trente en classe. À tour de rôle, ou pire, tous ensemble, vous essayez de souffler dans ce tube de bois ou de plastique acheté au début de l'année pour une poignée de francs, ou d'euros. Vous tentez de contenir votre souffle, mais régulièrement, l'air s'échappe de vos poumons et le son grimpe de manière incontrôlée. Vous rigolez pour cacher votre gêne, vous rigolez quand votre voisin laisse à son tour percer un cri de mouette, vous rigolez quand les autres rigolent... Et tout ça pendant quatre ans. À raison d'une heure par semaine, les progrès sont presque nuls. D'autant qu'une fois

sur deux, vous oubliez votre instrument à la maison. Vous devriez travailler chez vous, le prof de musique le répète chaque fois. Mais comme les parents, horrifiés par le bruit, n'insistent pas...(...) quoi de plus démocratique que cet instrument facile, transportable dans un cartable et si bon marché ? La flûte met tout le monde d'accord. Les tenants du développement personnel de l'enfant y décèlent un accès vers l'autonomie artistique, les défenseurs des savoirs disciplinaires une voie royale vers l'apprentissage du solfège¹. »

Le drame est que bien souvent les souvenirs des cours de musique se résument à cette caricature et pourtant les professeurs reçoivent des enseignements autrement ambitieux. Pour passer l'examen, puis le concours du certificat d'aptitude à l'enseignement musical (C.A.E.M.), l'institution la plus convoitée est le centre national de préparation au C.A.E.M.² situé au lycée La Fontaine à Paris. Cette classe supérieure créée à l'initiative de Raymond Loucheur en 1947 prépare trente candidats par promotion en deux ans à un examen d'Etat puis, après une année supplémentaire d'études, à un concours de recrutement. Les études sont gratuites mais les étudiants doivent signer un engagement à servir dans l'Education nationale pendant au moins une période de cinq ans après avoir passé l'examen et le concours de sortie.

Le niveau d'entrée est assez exigeant : dictées polyphoniques, solfège en clés d'ut, harmonie classique impliquant la maîtrise des neuvièmes de dominante, connaissances générales en histoire de la musique... la totalité des étudiants admis à La Fontaine réussissent les épreuves de l'examen puis du concours d'Etat sans grande difficulté.

La plupart des enseignants du centre sont professeurs au Conservatoire national supérieur de musique de Paris et les étudiants bénéficient donc des cours des meilleurs spécialistes pour recevoir les enseignements d'histoire de la musique, analyse, solfège et lecture à vue avec paroles, technique vocale, chorale et direction chorale, harmonisation et accompagnement au piano, dictée musicale, pédagogie, histoire de la littérature française, histoire de l'art et des civilisations.

Le centre disparaît en 1974 avec le remplacement du C.A.E.M. par le C.A.P.E.S. Le niveau d'entrée est exigeant et la formation hyperspécialisée peut être trop spécialisée quand

¹ Nathaniel Hezberg, « La flûte désenchantée », *Le Monde*, 21 juin 2008.

² Voir sur le sujet les travaux de Michel Baron.

on sait que les décrets avisent de développer chez les jeunes le goût pour la musique avant toute chose.

Pour le recrutement des enseignants de dessin, les concours du premier et du second degrés sont créés en 1880. En 1909, la teneur des épreuves est modifiée mais le recrutement reste à peu près inchangé jusqu'en 1952 et sans lieu de formation approprié :

« Les professeurs de dessin ne sont préparés spécialement ni aux examens de recrutement ni à l'enseignement. Les élèves des écoles des beaux-arts peuvent passer par les certificats d'aptitude à l'enseignement du dessin mais aucune préparation spécifique n'est assurée par ces écoles. Il est néanmoins nécessaire de les fréquenter pour les parties communes au professorat et à la formation artistique. Pour les questions qui ne sont pas étudiées aux beaux-arts, il est nécessaire de découvrir les lieux où sont donnés les cours. En 1942, il faut suivre les cours de perspective à l'Ecole des arts décoratifs, les cours de décoration aux cours du soir de la ville de Paris, les cours d'anatomie aux beaux-arts, etc. Par ailleurs, il existe des préparations privées¹. »

En octobre 1947, une classe est ouverte au lycée Claude-Bernard à Paris, *« une classe supérieure, similaire aux classes de mathématiques supérieures ou lettres supérieures mais préparant aux concours d'entrée des écoles d'art. Les professeurs de cette classe constatent que la plupart de leurs élèves se destinent au professorat du dessin des lycées et collèges. La classe supérieure du lycée Claude-Bernard se transforme en classe préparatoire au professorat de dessin². »*

Les élèves titulaires du baccalauréat peuvent être admis sur concours à l'échelon national dans les classes préparatoires au professorat de dessin du lycée Claude-Bernard. Ils y préparent en trois ans les quatre certificats du diplôme de dessin et d'arts plastiques³. Pourvus de ce diplôme délivré à Paris à l'échelon national et suivant leur classement, ils sont répartis dans les centres pédagogiques régionaux où en même temps qu'ils effectuent leur stage, ils

¹ G. Leroux, « L'enseignement des arts plastiques dans le cadre de l'enseignement général », *Les Cahiers de Sèvres*, 1975.

² *Ibid.*

³ Le décret du 20 octobre 1952 et l'arrêté du 23 octobre 1952 instituent le diplôme de dessin et d'arts plastiques (D.D.A.P.) constitué de quatre certificats (dessin, composition décorative, histoire de l'art, sciences annexes).

doivent rédiger une monographie sur un sujet de leur choix, monographie qui entre en ligne de compte dans le jugement porté sur eux au cours des épreuves pratiques qui sanctionnent la fin de leur stage¹.

En septembre 1968, une formation parallèle à celle du lycée Claude-Bernard s'amorce à l'Institut d'art et d'archéologie de Paris ; dès la fin de l'année, le ministère de l'Education nationale crée un groupe de travail et aménage une section artistique dans le cadre du diplôme universitaire d'études littéraires (DUEL). Le cursus est au départ calqué sur les études littéraires, DUEL puis DEUG option art en premier cycle, licence et maîtrise en deuxième cycle. Les arrêtés des 3 novembre 1969 et 29 juillet 1971 mettent en place un premier et un second cycles des enseignements d'éducation musicale et d'arts plastiques qui se substituent progressivement, en attendant la réforme générale du recrutement des maîtres, au diplôme de dessin et d'arts plastiques, au CAPES (dessin) et au certificat d'aptitude à l'éducation musicale et à l'enseignement du chant choral. Les licences dans ces deux disciplines devant être délivrées pour la première fois, dès 1972, la création des CAPES correspondants prend effet pour la session de 1973.

En janvier 1969 est créé un département Art, à la nouvelle université de Vincennes Paris VIII, puis en novembre 1969, une U.E.R. d'arts plastiques est ouverte à l'université Paris I et en 1972, le premier CAPES entérine le passage du dessin aux arts plastiques. Pendant quatre ans, les deux formations, celle de l'université et celle de Claude-Bernard, vont se côtoyer jusqu'à la fermeture de cette dernière en 1973. La formation universitaire se développe en province avec l'ouverture de nouvelles U.E.R. d'arts plastiques : Rennes en 1971, Strasbourg en 1972 et Bordeaux en 1974. En 1976, la création de l'agrégation externe d'arts plastiques confirme la discipline dans son statut de discipline d'enseignement.

Pierre Baqué analyse justement qu'en conférant le grade de certifié à ses titulaires « *cette structure révèle déjà la volonté latente de trouver des analogies avec le système universitaire à certificats, pour "ennoblir" le statut des enseignants et faire un pas vers*

¹ Voir pour plus de détail G.Troger, « Le professorat de dessin dans l'enseignement secondaire », Bulletin trimestriel de la Société des professeurs de dessin, n°48. Cité in *Du dessin aux arts plastiques – Repères historiques et évolution jusqu'en 1996* de Marie-Jeanne Brondeau-Four et Martine Colboc-Terville.

*l'obtention d'une agrégation, revendication ancienne mais constamment renouvelée de la profession*¹ ».

L'évolution du système éducatif à partir de la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 implique une refonte totale de la formation des enseignants. La loi prévoit la création des instituts universitaires de formation des maîtres (I.U.F.M.) : « *Sera créé dans chaque académie à partir du 1^{er} septembre 1990, un I.U.F.M. rattaché à une ou plusieurs universités de l'académie* » (article 17). Ces établissements publics à caractère administratif doivent assurer une formation et une culture professionnelle communes à tous les enseignants du primaire et du secondaire. Un groupe de travail dirigé par le recteur Daniel Bancel, chargé de mission auprès du ministre de l'Éducation nationale, est mis en place pour réfléchir aux objectifs de la formation des futurs enseignants, à son contenu et à sa structure. Le rapport issu des travaux de ce groupe remis le 10 octobre 1989 au ministre de l'Éducation nationale est le texte fondateur des nouveaux instituts. De ce rapport, il ressort que l'I.U.F.M. qui, remplace les écoles normales d'instituteurs, les centres pédagogiques régionaux et les écoles normales nationales d'apprentissage, doit assurer aux enseignants trois pôles de compétence : dans leur discipline, dans la gestion des apprentissages, dans la connaissance du système éducatif.

Lors de la mise en place des I.U.F.M. (à partir de septembre 1991 si on en croit le décret du 7 juin 1991 complété par celui du 4 septembre 1991), les concours sont redéfinis. Le nouveau CAPES entre en vigueur à la session de 1992. L'arrêté du 30 avril 1991 en définit les modalités. Il conserve sous la même forme une partie des anciennes épreuves. Les modifications portent sur l'épreuve professionnelle qui exige désormais des connaissances didactiques et pédagogiques.

À la différence des enseignants de musique ou de dessin, les instituteurs sont relativement sensibilisés. Comment les instituteurs sont-ils formés pour transmettre un enseignement du dessin et un enseignement de la musique aux écoliers ? On constate généralement une formation faible et superficielle qui nécessite le recours aux intervenants extérieurs apportant leur expertise culturelle. Les élèves maîtres reçoivent deux heures

¹ Pierre Baqué, « Les arts plastiques à l'université : la formation des futurs enseignants », in « Arts plastiques et formation de la personne : ouverture et diversification », *Les amis de Sèvres*, n°120, 1985.

d'éducation musicale par semaine : une heure consacrée à la formation technique et une heure à la pédagogie. Trois heures d'option en plus sont possibles pour les volontaires. Lorsque les élèves maîtres entrent en première année de formation, leurs connaissances musicales sont pratiquement nulles. Peu d'élèves maîtres savent lire les notes, presque tous ont de profondes inhibitions (complexe de mal chanter). Le travail à effectuer à l'école normale est à la fois énorme dans son contenu et hâtif dans sa réalisation. De nombreux stages pédagogiques en première année brisent de plus le rythme de travail à l'Education nationale (pas de cours pendant un mois pour certains élèves maîtres).

A une époque où l'émotion doit être maîtrisée, où l'épanouissement de l'enfant compte autant que son éducation, l'éducation artistique dans le système scolaire devient un enjeu de premier plan. Toutefois, on se heurte à un cas d'impuissance publique où les nombreux dispositifs n'engendrent pas nécessairement des résultats. L'éducation artistique n'est pas négligée par les administrations si l'on comptabilise le nombre de commissions interministérielles, réunions ou rapports sur le sujet qui font que plus de cent cartons d'archives ont été dépouillés pour ce travail. Chaque bureau consigne ses demandes, ses souhaits, ses budgets. Chaque acteur y va de l'utilisation de son expression comme pour marquer son empreinte et préciser sa pensée sur le sujet, selon qu'il est nourri de la pensée des beaux-arts, de l'éducation populaire, ou de celle de l'action culturelle, qu'il relève institutionnellement du ministère de la Culture ou du ministère de l'Education nationale ou bien encore, plus simplement, selon qu'il souhaite apporter sa touche personnelle.

Non seulement chaque ministre s'exprime, tient un discours, *son* discours, sur le thème invariant, quasi obligé de l'éducation artistique mais chaque direction au sein du ministère de la Culture y va aussi du sien. Ainsi, en 1983, lors de la mise en chantier d'une loi sur les enseignements artistiques, la cellule éducation du ministère de la Culture chargée de fédérer les différentes directions artistiques ne parvient pas à surmonter ces intérêts catégoriels. Au-delà des désordres organisationnels propres au ministère de la Culture, les relations avec le ministère de l'Education nationale rendent difficiles les prises de décision en matière d'éducation artistique. Quels sont les rôles de chacun ? La Culture est-elle le prestataire de services de l'Education nationale ? Ou inversement ? En bref, n'y a-t-il pas fondamentalement une contradiction indépassable, un malentendu structurel, entre, d'un côté, la culture scolaire du ministère de l'Education nationale qui repose sur l'apprentissage de méthodes et la transmission de connaissances et de l'autre, la logique artistique du ministère

de la Culture, qui vise d'abord au développement des capacités créatrices et du sens esthétique. Ce sujet illustre les thèses développées par le sociologue Michel Crozier dans *La Société bloquée*¹. Le sociologue construit le système français en trois sous-systèmes dont les impuissances culturelles se répondent. Ces trois sous-systèmes se retrouvent à un moment ou à un autre de notre histoire de l'éducation artistique dans le système scolaire français, et particulièrement dans les années charnières, la décennie quatre-vingt. « *Le sous-système administratif* », marqué par la stratification et la sclérose, apparaît lors de la signature d'un protocole d'accord à la place de la promulgation d'une loi sur l'éducation artistique en 1983. Cet échec démontre la rigidité d'une administration où chaque direction a perdu de vue l'intérêt général et se borne à défendre ses propres intérêts alors qu'une cellule éducation confiée à Jean Ader au ministère de la Culture était chargée de mettre au diapason toutes les directions afin de pouvoir échanger d'une seule voix avec le ministère de l'Éducation nationale. Dans un second temps, les débats parlementaires et les commentaires politiques acerbes qui ont précédé le vote de la loi de janvier 1988 démontrent la pertinence du « *sous-système délibératif* » identifié par Michel Crozier qu'il critique comme relevant du parlementarisme du XIX^e siècle et non adapté aux besoins du XX^e siècle. Enfin, « *un système extra-légal* » de conflits dont les violences renforcent la rigidité du système administratif qui est observée lors des réunions interministérielles de préparation de la loi de janvier 1988 et dans les regrets que Marcel Landowski exprime régulièrement au Premier ministre, Jacques Chirac, qui lui a confié cette mission.

Il faut remonter à la fin des années soixante pour voir la notion d'éducation artistique s'introduire dans le débat sur l'éducation scolaire de manière décisive. Le fameux colloque d'Amiens tenu en 1968 – « Pour une école nouvelle » - pose les bases d'une réflexion qui a nourri toutes les avancées sur l'éducation artistique depuis. Pour un certain nombre de militants, cette notion s'est forgée autour de l'idée qu'elle a vocation à participer à la formation globale des individus, à côté et avec l'éducation formelle, et qu'elle constitue un point d'appui pour construire des repères, une autre fenêtre sur le monde. En mettant en contact les jeunes avec les œuvres, avec les artistes, en favorisant le développement de pratiques artistiques en amateur, l'éducation artistique participe à l'éveil des sens, à la

¹ Michel Crozier, *La Société bloquée*, Paris, Seuil, 1971.

construction de l'intelligence sensible, en définitive à l'autonomie et à la construction personnelle des individus, tout en contribuant par d'autres voies à leur insertion dans la cité. Si ce bagage est acquis dès les jeunes années, il permet de mieux s'épanouir. Pour cela, bien entendu, il faut pouvoir s'appuyer sur des politiques concertées, des acteurs, des lieux. L'école est le lieu central de conciliation possible entre la formation de l'intelligence rationnelle et celle de l'intelligence sensible parce qu'elle est le lieu de sociabilité, d'éducation, de citoyenneté de tous par excellence.

Pourquoi finir en 2000 notre histoire de l'éducation artistique dans le système scolaire français ? Catherine Tasca, ministre de la Culture et Jack Lang, ministre de l'Education nationale, présentent le 14 décembre 2000, lors d'une conférence de presse commune, un plan de cinq ans pour le développement des arts et de la culture à l'école. Ce plan élaboré par Claude Mollard¹ marque un nouveau départ pour l'éducation artistique puisqu'il dégage pour cinq ans des moyens budgétaires et humains et fixe les grandes orientations de l'éducation artistique en milieu scolaire que les ministères de l'Education nationale et de la Culture mettent en œuvre de façon concertée dans le respect de leurs compétences propres. Ce plan qui doit se réaliser sur cinq ans ouvre la porte d'une nouvelle histoire et marque la fin de notre étude qui nous a permis d'envisager dans la continuité l'évolution de l'éducation artistique dans le système scolaire français. Mais l'exécution de ce plan n'est pas garantie par sa décision.

Le plan chronologique semble le plus adapté pour traiter de *l'éducation artistique dans le système scolaire français de 1968 à 2000* car ce sujet peut se découper en trois périodes de durées à peu près équivalentes. Chacune est délimitée par une décennie qui apporte au sujet une nouvelle tonalité, une nouvelle épaisseur qu'il est aisé de résumer en un mot clé : les années soixante-dix sont celles de la réflexion ; les années quatre-vingt, celles de l'institutionnalisation et la structuration ; et les années quatre-vingt-dix, celles de la tentative de pérennisation. Le choix d'une étude sur trois décennies, de 1968 à 2000, permet donc de mettre en avant trois périodes bien distinctes. Une phase d'innovation, une phase de développement et une phase de généralisation. Un triptyque qui recoupe la définition de la

¹ Claude Mollard, énarque et fidèle collaborateur de Jack Lang au ministère de la Culture. Il est nommé directeur du Centre national de documentation pédagogique en janvier 2001 pour suivre la mise en place du plan.

prise de décision développée par Lucien Sfez. Pour le politologue, le schéma traditionnel de la décision est linéaire et se découpe en trois moments¹ : « *la préparation* » qui correspond à la période d'innovation du colloque d'Amiens de 1968 à la première tentative de formalisation d'une loi sur l'éducation artistique en 1981, avec invention et expérimentation de dispositifs inédits. « *La décision* », véritable phase de développement qui va des premières réflexions sur un projet de loi sur l'éducation artistique en 1981 au vote de la loi sur les enseignements artistiques de 1988 où les dispositifs innovants sont structurés voire formalisés grâce au vote d'une loi ou à la signature d'un protocole d'accord et bénéficient d'une programmation. Enfin, « *l'exécution* » de 1988 à 2000 avec une tentative de généralisation. La stratégie de généralisation correspondant à la phase où les prototypes sont convertis en actions et mesures extensibles à l'ensemble du système éducatif, « *passage obligé pour la légitimité*² ». Mais l'exécution réelle n'est en rien garantie par la prise de décision. Lucien Sfez rappelle que l'une des fonctions de la décision est de permettre à l'acteur d'agir : « *Si les décideurs devaient se souvenir du poids des déterminismes et des structures, leur élan vers l'action se trouverait brisé*³. » En effet, l'incertitude de l'exécution réelle n'a pas empêché les acteurs d'agir et nous offre du grain à moudre pour réaliser une histoire de l'éducation artistique dans le système scolaire français.

À partir de la fin des années soixante, le système éducatif français traditionnellement cartésien amorce une réelle réflexion sur la place que l'éducation scolaire doit réserver au développement de la sensibilité, de l'imaginaire, des facultés d'expression et de création. La sensibilisation aux différentes formes artistiques et l'acquisition d'outils critiques en milieu scolaire permettent de créer une familiarité avec l'art et la prise de conscience que cet art est à la portée de tous et pas seulement réservé à quelques-uns. Donner à chacun le développement maximum dont il est capable, cela exige que des intelligences inégales soient toutes éveillées et cultivées et donc que des voies multiples soient ouvertes devant la variété des aptitudes pour déboucher sur la diversité des professions. L'éducation artistique est une de ces voies où ce n'est plus à l'enfant de se soumettre à l'enseignement mais à l'enseignement de s'adapter à l'enfant et de le préparer à la vie. Seule l'école peut vaincre le déterminisme social lié à la

¹ Les trois sous-systèmes sont exposés dans le livre de Jean Ader, *La Décision*, Paris, PUF, Que sais-je ?, 1984, p.3.

² Note de Jean Ader, fin 1991 ou début 1992.

³ Lucien Sfez, *La Décision*, Paris, PUF, Que sais-je ?, 1984, p.5.

naissance et c'est donc à l'école que chaque enfant, quelle que soit son origine sociale, peut avoir accès aux arts. L'idée de démocratisation culturelle, c'est-à-dire de la culture pour tous, semble être le facilitateur d'un développement de l'éducation artistique en milieu scolaire. Mais, atteindre cette nouvelle ambition suppose une revalorisation du statut des disciplines artistiques. L'enseignement secondaire doit permettre, par le jeu des options, une diversification en fonction des intérêts et des goûts de chacun. Le VI^e Plan (1971-1975) poursuit en précisant que « *dès la sixième, l'éducation esthétique doit s'organiser autour de temps forts : événements culturels sur des thèmes choisis, [qui] mobiliseront les enseignants de plusieurs disciplines.* » C'est ce que tente de mettre en œuvre le Fonds d'intervention culturelle (FIC) en multipliant les expérimentations transversales.

Dans les années quatre-vingt, les objectifs principaux de l'Education nationale et de la Culture sont de rattraper un « *retard incontestable*¹ » dans les enseignements existant déjà en milieu scolaire – musique et arts plastiques – et d'entreprendre une certaine diversification par une extension à d'autres techniques d'expression comme le théâtre et le cinéma. Cette superposition de missions n'est pas sans créer des problèmes et attiser les conflits entre partisans de l'éducation artistique et ceux de l'action culturelle. Par ailleurs, l'Education nationale préoccupée par l'ouverture de ces établissements scolaires souhaite lancer une politique de projets communs entre les établissements scolaires et les établissements culturels. Le projet d'une loi aboutit à la signature du protocole d'accord d'avril 1983 et la loi sur les enseignements artistiques de 1988.

Il est intéressant de noter la relative portée de la loi de janvier 1988 et d'observer que c'est grâce à des projets culturels globaux que se développe l'éducation artistique dans les années quatre-vingt-dix avec la participation de nouveaux acteurs de premier plan : le ministère de la Jeunesse, le ministère de la Ville et les collectivités territoriales. Un nombre incalculable de dispositifs sont alors inventés pour promouvoir une éducation artistique envisagée à l'échelle du territoire et davantage préoccupée de l'organisation des rythmes de vie de l'enfant.

¹ Note du ministère de l'Education, réunions interministérielles, janvier 1983.

Il nous a paru nécessaire de disposer d'une échelle temporelle élargie, sur trois décennies, pour mettre en évidence la notion d'impuissance publique qui semble inexorablement liée au sujet.

Plus de cent trente cartons provenant des archives nationales ont été consultés. Ils ont été versés par les administrations des deux principaux acteurs du sujet, le ministère de la Culture et celui de l'Éducation nationale. L'exploitation de ces fonds a été richement complétée par de très nombreuses et pertinentes sources collectées par le Comité d'histoire du ministère de la Culture¹ ainsi que par une campagne d'archives orales (André Dubost, Annie Jogand, Françoise Mosser, Jean-Claude Luc, Bernard Martinat), par les archives personnelles de Marcel Landowski, de Madame Jean Ader, d'Hélène Mathieu, d'André Dubost et de Jean-François Chaintreau ainsi que par quelques documents de Jack Lang versés à l'Institut mémoires de l'édition contemporaine (IMEC)².

Le recours fréquent à certaines références dans les notes de bas de pages³ s'explique par le caractère incontournable de documents qui aident à mieux comprendre et problématiser les réflexions sur l'action culturelle en milieu scolaire et plus largement les enjeux éducatifs en France à partir de la fin des années soixante. C'est le cas des actes du colloque d'Amiens et des rapports préparatoires des différentes commissions du colloque de 1968. Ce moment

¹ Fixées par l'arrêté du 11 mars 1993, les missions du Comité d'histoire sont les suivantes :

- rassembler et faire connaître les travaux existant sur l'histoire du ministère chargé de la culture et des institutions qui sont placées sous sa tutelle ;
- susciter des recherches, des études, des travaux bibliographiques et des guides de sources, les publier et assurer leur promotion auprès du public ;
- organiser des séminaires, des colloques et toutes autres manifestations dans ce domaine ;
- promouvoir la coordination des efforts des institutions et personnes qui effectuent des études et des recherches dans ce domaine ;
- favoriser le rassemblement et la conservation des documents et des matériaux utiles à cette histoire ;
- conseiller le ministre et les directeurs sur toute question ressortissant à l'histoire du ministère.

² Créé en 1988 à l'initiative de chercheurs et de professionnels de l'édition, l'Institut mémoires de l'édition contemporaine (IMEC) rassemble, préserve et met en valeur des fonds d'archives et d'études consacrés aux principales maisons d'édition, aux revues et aux différents acteurs de la vie du livre et de la création : éditeurs, écrivains, artistes, chercheurs, critiques, graphistes, libraires, imprimeurs, revuistes, agents littéraires, journalistes, directeurs littéraires.

³ Les nombreuses notes de bas de page permettent au lecteur de vérifier les sources utilisées mais aussi de l'orienter s'il souhaite approfondir le sujet.

fondamental est contextualisé grâce aux propos tenus par des acteurs d'alors comme les ministres des Affaires culturelles, Jacques Duhamel et André Malraux, ou leurs homologues de l'Education nationale Alain Peyrefitte et Christian Fouchet. Tout aussi instructifs, les documents relatifs au VI^e Plan comme le compte rendu du commissariat général au Plan, le rapport de la commission des affaires culturelles, ou les travaux du groupe long terme et ceux du groupe enseignements artistiques, sans oublier le rapport Toraille de 1969 sur l'action culturelle à l'intention de milieux scolaires, le rapport Rigaud présenté au ministre de l'Education nationale sur la dimension culturelle de l'enseignement en mars 1973 et le rapport Daudrix de la commission chargée de l'éducation artistique également présenté au ministre de l'Education nationale en avril 1976. Enfin les archives du Fonds d'intervention culturelle et du Conseil du développement culturel mises à disposition par le Comité d'histoire du ministère de la Culture ont permis de mieux comprendre le rôle de ces deux importantes structures dans le développement de notre sujet.

Les documents versés par les services administratifs du ministère de la Culture qui correspondent aux activités menées dans les années quatre-vingt constituent le corpus le plus abondant¹ à avoir été dépouillé et apparaît très détaillé en annexe de ce travail. Les travaux et la correspondance de la direction du développement culturel, de la direction au développement et aux formations pour des question diverses et notamment les intervenants en milieu scolaire, le Haut comité, le cinéma, la concertation avec le ministère de l'Education nationale, l'organisation de la cellule éducation, la décentralisation, la déconcentration, les jeunes, les ZEP, les DRAC, la préparation de la loi sur les enseignements artistiques, les actions du ministère de la Culture en faveur de l'éducation artistique, la structure de concertation culture/éducation, les options cinéma, la coopération entre le ministère de la Culture et le ministère de l'Education nationale, les classes culturelles, la formation des intervenants en milieu scolaire, l'ouverture des établissements scolaires, les actions pour la lecture, pour la musique, la danse, le théâtre, la petite enfance, les aménagements extrascolaires, les contrats bleus, la semaine des arts...les affaires financières et générales pour la préparation du protocole de 1983 mais aussi ceux de la direction du théâtre et des spectacles, d'Odette Grzegorzulka, attachée parlementaire de Jack Lang de 1981 à mars 1986

¹ Comme le précise Laurent Martin dans l'avant-propos de sa biographie consacrée à Jack Lang, « *c'est l'abondance qui caractérise l'archive ultra-contemporaine* » in Laurent Martin, *Jack Lang – Une vie entre culture et politique*, Paris, Editions complexe, 2008, p.14.

pour la structure paritaire Education/Culture et les relations avec le ministre de l'Education nationale, de Francine Mariani-Ducray et de Daniel Chassagne, conseillers techniques auprès de François Léotard, ministre de la Culture de 1986 à 1988 pour la préparation du projet de loi sur les enseignements artistiques. Les archives orales ont été particulièrement utiles pour la compréhension de cette période et comme pour la première décennie étudiée, le recours aux rapports officiels est essentiel : rapport Puaux de 1982 sur les établissements culturels, rapport Rizzardo de 1984 sur la coopération entre le ministère de la Culture et le ministère de l'Education nationale dans cinq régions, rapport Lucotte au nom de la commission des affaires culturelles du Sénat, en 1987 et le rapport Baqué au ministre de l'Education nationale de janvier 1989 sur les enseignements et activités artistiques.

Pour la loi de 1988, tout comme pour les années quatre-vingt-dix, le fond consulté est essentiellement constitué des travaux parlementaires (débat, questions, rapports des commissions), correspondances, avant-projets, et des riches archives personnelles de Marcel Landowski. Ce corpus est largement complété par la documentation mise à disposition par le Comité d'histoire du ministère de la Culture.

Première partie - De l'éducation populaire à l'action culturelle (1968-1981)

Dans le contexte des années soixante et de la planification française, la culture apparaît comme un outil pouvant accompagner la qualité de la mutation de la société et favoriser une croissance harmonieuse.

La consommation de masse induite par l'essor démographique, industriel, économique et scientifique des années soixante entraîne de profondes modifications sociales dans un contexte pacifié et dynamique sur le plan économique. La génération du baby-boom qui se découvre adolescente dans les années soixante, vit, en mode accéléré, la mutation socioculturelle marquée par l'urbanisation, aux dépens des campagnes, et profite de l'essor de la culture de masse, en cours depuis plusieurs décennies, dans un contexte d'enrichissement général des Trente glorieuses. Comme le souligne Jean-François Sirinelli, il s'agit d'une « *société de quasi-plein-emploi et au sein de laquelle la sécurité contre la maladie ou l'accident se faisait plus grande (...) commence à s'opérer une lente mutation de ces normes et valeurs (...) progressivement apparaissent le thème et la revendication du droit à la différence*¹. »

Les foyers s'équipent massivement en transistors et en récepteurs de télévision. Ces supports véhiculent avec succès de nouveaux phénomènes dont témoignent les « yé-yé » et l'essor d'une culture jeune qui revendique son « droit à la différence ». L'émergence de vecteurs culturels qui rythment le quotidien des Français modifie les sociabilités et les pratiques culturelles avec comme perspective une standardisation de la culture où le groove équivaut à la musique classique.

Une chaîne est diffusée sur les récepteurs de télévision jusqu'en 1963 et il faut attendre 1972 pour assister à la création d'une troisième chaîne. Cette offre non pléthorique porte à penser que la télévision crée une homogénéisation des pratiques collectives dont la diffusion des premiers pas de l'homme sur la Lune en juillet 1969 serait l'acmé.

L'équipement des foyers en récepteurs s'est développé entre les années cinquante et la fin des années quatre-vingt comme le montre le tableau ci-dessous. Le nombre de foyers possédant un récepteur de télévision est passé de 260 000 en 1955 à 442 000 en 1956 puis 900 000 en 1957. La télévision mais aussi le transistor et les lecteurs de disques ont profondément modifié la donne de l'environnement culturel où la pratique d'un loisir facile

¹Jean-François Sirinelli, « Au cœur des Trente glorieuses » *Le Temps des masses – Histoire culturelle de la France*, Paris, Seuil, p.327.

qui fait miel du « tout culturel » l'emporte sur l'exigeante culture traditionnelle dans un contexte d'abondance et de consommation de masse. Simultanément, l'équipement des foyers en téléphone témoigne également d'un raz-de-marée technique. En 1975, 30 % des ménages ont un téléphone contre 89 % en 1985 et 97 % en 1995. Comme le précise Jean-Pierre Rioux : « *Ce raz-de-marée technique a été favorisé par une " informatisation de la société " dont un rapport de Simon Nora et Alain Minc, publié sous ce titre en 1978, a officialisé l'impératif dans les consciences*¹. » On constate cet essor également dans l'augmentation du nombre de voitures achetées par foyer puisque le taux d'équipement des ménages en automobile passe de 21 % en 1953 à 38,5 % en 1963 ou 61,6 % en 1973². Particulièrement caractéristique de la consommation de masse, l'équipement en électroménager avec un taux d'équipement des ménages en réfrigérateur qui passe de 20 % en 1960 à 80 % en 1970.

Année	Pourcentage de la population équipée en récepteurs de télévision
1958	9%
1965	42%
1969	70%
1974	82%
1982	91%
1990	95%

Evolution de l'équipement des foyers en récepteurs de télévision de 1958 à 1990 (en pourcentage).

Plus largement, les années soixante sont marquées par les découvertes scientifiques, dans le domaine de l'énergie avec l'émergence du nucléaire mais aussi avec l'essor de la bioéthique.

Dans ce contexte en mutation, la culture n'est plus seulement un supplément d'âme, elle devient un enjeu du développement de la société au même titre que les domaines relevant de l'industrie, de l'économie et du social. Les IV^e et V^e Plans sont intitulés « *Plan du développement économique et social* ». Quant au VI^e Plan, il s'intéresse désormais à part égale avec l'économique et le social au « *développement culturel* ». L'évolution de la terminologie souligne bien les nouvelles préoccupations et les nouveaux espoirs.

¹ Jean-François Sirinelli, Jean-Pierre Rioux, *Le Temps des masses – Histoire culturelle de la France*, Paris, Seuil, p.370.

² Etude rétrospective et prospective des évolutions de la société française (1950-2030), Paris, *Futuribles*.

Les mutations des années soixante ont un impact sur l'école comme en témoignent l'augmentation du nombre d'enfants scolarisés et l'allongement de la durée de la scolarité qui passe officiellement à seize ans avec la réforme Berthoin de 1959. Mais, comme le souligne Antoine Prost, il s'agit d'une « *démocratie quantitative* » et non d'une « *démocratie qualitative* ». « *On parle de la démocratisation de l'enseignement comme de celles de l'automobile, des vacances ou de la salle de bains (...) ainsi entendue (la démocratisation) ne supprime pas les inégalités¹.* » Toutefois, des réflexions pour une « *démocratisation qualitative* » du milieu scolaire sont menées comme en témoigne la tenue du colloque d'Amiens en 1968 intitulé « *Pour une éducation nouvelle* ». Scientifiques (sociologues mais aussi représentants des sciences dites exactes), militants de l'éducation populaire, modernisateurs et détenteurs du pouvoir exécutif se font les promoteurs d'une évolution qualitative de l'école dont l'éducation artistique est un axe majeur.

Les partisans de l'éducation nouvelle déclarent que l'apprentissage, avant d'être une accumulation de connaissances, doit aider au développement de la personne. Ils prônent une éducation globale accordant une importance égale aux différents domaines qu'ils soient intellectuels, artistiques, physiques ou manuels et visant à un apprentissage à partir du réel. Le développement de l'enseignement artistique en milieu scolaire profite de ce courant de pensée. L'art est désormais envisagé non comme une technique ou un savoir-faire mais comme un adjuvant au développement de l'individu et de son savoir-être.

¹ Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement*, Paris, Armand Colin, 1968, p.12.

Chapitre 1 - Le colloque d'Amiens

L'émergence d'un homme nouveau sollicité par une société de masse suscite des réflexions. Comment préparer les individus pour faire face aux nouveaux aspects de la société façonnée par une nouvelle richesse, une jeunesse nombreuse et des loisirs de masse ? Il semble que l'école ne puisse plus s'accrocher à un modèle traditionnel d'instruction. Les mutations de la société française ont été trop importantes et les aspirations des individus ont été bouleversées par la société des loisirs. Comme le souligne avec angoisse Hannah Arendt : « *Tous les efforts de l'éducation moderne se sont concentrés sur le bien-être de l'enfant¹ (...) il faudrait bien comprendre que le rôle de l'école est d'apprendre aux enfants ce qu'est le monde, et non leur inculquer l'art de vivre².* »

C'est pourtant grâce à des aspirations nouvelles et à la prise en compte d'un certain art de vivre que les disciplines artistiques peuvent espérer une nouvelle destinée en étant les moyens et les témoins de l'ouverture de l'école sur un monde en changement. Sociologues, politiques, militants se retrouvent à la veille de Mai 68 à Amiens pour penser *une école nouvelle* à l'occasion d'un colloque, véritable moment fédérateur et fondateur.

¹ Hannah Arendt, *La Crise de la culture*, Gallimard, Paris, 1972, p.241.

² *Ibid.*, p.250.

1. La genèse du colloque d'Amiens

L'abondance matérielle propre à la période des Trente glorieuses fait renaître les réflexions sur le déséquilibre entre l'humanité d'un homme qui ne serait plus cultivé et sa rentabilité qui ne cesserait d'être encouragée. Ce type de débat a déjà été mené notamment par les non-conformistes des années trente, « *des années tournantes*¹ », ou par les cadres d'Uriage². Dans les années soixante, la rapidité de l'application du processus industriel et sa massification rendent les échanges intellectuels plus pressants car on relève, plus précisément que jamais, la contradiction entre la rapidité des réalisations techniques et la lenteur de l'amélioration des conditions de vie de l'homme dont dépend sa liberté. C'est cette interrogation quant à la nature du rôle de l'homme dans une société aux cadres nouveaux qui sous-tend les débats autour de l'éducation artistique notamment au colloque d'Amiens. Ce colloque est inspiré par les associations d'éducation populaire comme *Peuple et culture* et les réflexions de chercheurs en sciences sociales dont Joffre Dumazedier qui s'intéresse à la notion de développement culturel dans le contexte de la planification française des années soixante. Il marque le début d'une profonde réflexion sur le système éducatif rendue nécessaire par l'essor économique et démographique de la France d'après-guerre.

1.1. Les années soixante : « *le meilleur des mondes* » ?

L'idée de progrès technique n'est plus en adéquation avec l'idée de progrès humain. Ces deux dimensions du progrès deviendraient même antithétiques. C'est ce que développe Jacques Ellul, l'un des principaux penseurs de la technique au XX^e siècle. Tout au long de plusieurs ouvrages, il a mené une étude critique de ce qu'il appelle « *le système technicien*³ » – la technique étant d'après lui le facteur déterminant de la société moderne. Selon lui, la

¹ Jean-Louis Loubet del Bayle, *Les non-conformistes des années trente*, Paris, Seuil, 1969, « Des années tournantes » est le titre de l'introduction à son livre, p.11-31.

² « *L'analyse de la crise du XX^e siècle faite par Uriage et les solutions proposées sont dans la ligne directe des réflexions de nombreux intellectuels dans les années 1930 et l'on relève dans les publications d'Uriage beaucoup de thèmes qui étaient répandus une dizaine d'années auparavant parmi des groupes et dans des publications de tendances politiques ou idéologiques fort diverses* », Janine Bourdin, « L'école nationale des cadres d'Uriage », *Revue française de sciences politiques*, décembre 1959, n°4, p.1043.

³ Titre d'un livre paru en 1977 à Paris chez Calmann-Lévy.

technique s'auto-accroît, imposant ses valeurs d'efficacité et de progrès technique, niant l'homme, ses besoins, sa culture, ainsi que la nature :

« Il est aisé de constater que tout ce qui constituait la vie sociale, travail, loisir, religion, culture, institutions, tout cela qui formait un ensemble lâche et complexe, où la vie réelle s'insérait, où l'homme trouvait à la fois une raison de vivre et une angoisse, toutes ces activités déchirées et plus ou moins irréductibles les unes aux autres, tout cela est maintenant technicisé, homogénéisé, intégré dans un nouvel ensemble qui n'est pas la société. Il n'y a plus aucune organisation sociale ou politique significative possible pour cet ensemble dont chaque partie est soumise à des techniques, et liée aux autres par des techniques¹. »

Le grand public s'est familiarisé avec ces thèses grâce au livre *Brave new world* d'Aldous Huxley qui n'écrivait pas seulement en 1931 un livre de science-fiction mais aussi une métaphore de la société. Dans ce livre, chacun des membres de la société est décrit comme conditionné pour être un bon consommateur. Le conditionnement dirige les goûts des membres de la société vers des loisirs nécessitant l'achat d'équipements spécialisés au lieu de l'appréciation des passe-temps gratuits ou bon marché. On les conditionne, par exemple, à ne pas aimer la nature, au motif que ce goût n'engendre pas assez d'activité économique. Aldous Huxley montre ici les dérives possibles du behaviorisme ou comportementalisme étudié notamment par le psychologue américain John Broadus Watson.

Dans le flux technologique, l'homme des années soixante se noie. Rien que pour surnager, il doit sacrifier une part de son humanité et s'adapter. Cette image aquatique est très largement utilisée, que ce soit par Raymond Aron ou par Pierre-Henri Simon² :

« Tel un torrent, il [le processus d'industrialisation] emporte tout sur son passage, il déracine les coutumes séculaires, il fait surgir les usines et les villes tentaculaires, il couvre la planète entière de routes et de voies ferrées, il offre aux masses les perspectives de l'abondance dont les nations privilégiées portent témoignage et confirment la possibilité, mais il commence par arracher les hommes à la protection des croyances et des pratiques transmises par les siècles et

¹ Jacques Ellul, *Le Système technicien*, Paris, Calmann-Lévy, 1977, p.23.

² Elu à l'Académie le 10 novembre 1966.

il livre des millions d'entre eux aux incertitudes d'un système incompréhensible que commandent des machines mystérieuses¹.»

Ou bien encore : « *Quelle digue opposer à la marée montante de l'inhumain si nous ne savons plus, si nous ne voulons plus savoir ce qui fait la valeur et la qualité d'homme ?²* »

L'homme machine qui exécuterait sans réfléchir est une hantise. Face à cette dérive, il est nécessaire de réintroduire du sens dans les vies quotidiennes.

« L'humanité est en grand péril si le progrès technique continue à accroître sa puissance matérielle sans qu'un progrès intellectuel et moral parallèle le rende plus sage et meilleur (...) l'éducation est désormais un moteur de l'économie, peut-on accepter qu'elle soit uniquement conçue comme une force productive et qu'il en soit de la formation des hommes comme de la production des marchandises ?³. »

Ce sentiment éprouvé et retranscrit dans le rapport final de Bernard Herszberg⁴ est largement partagé. Le sociologue Georges Friedmann avait insisté dans *Sept études sur l'homme et la technique*⁵ sur les dangers que fait courir à l'homme de la « *civilisation technicienne* » la généralisation d'un état d'esprit « *techniciste* » envisageant tous les problèmes à la seule lumière des critères économiques et techniques. Georges Friedmann qui, comme le souligne Jean-Louis Loubet del Bayle, se fait l'écho du physicien américain, Robert Oppenheimer :

« L'humanité occidentale n'a plus aucune théorie sur le sens de la vie. Notre connaissance scientifique double tous les dix ans, mais notre ignorance philosophique s'accroît d'autant. Nous ne sommes plus curieux de l'homme. La vie de l'esprit n'intéresse plus que les esthètes. La vie de la science devient une fin. Notre civilisation est monstrueuse parce que nous ne savons que faire de notre

¹ Raymond Aron, *Dimensions de la conscience historique*, Paris, Plon, 1965, p.319.

² Discours de réception à l'Académie, *Le Monde*, 10 novembre 1966.

³ Le rapport final de Bernard Herszberg au colloque d'Amiens.

⁴ Bernard Herszberg, membre de la commission administrative du Syndicat national de l'enseignement supérieur (FEN).

⁵ Georges Friedmann, *Sept études sur l'homme et la technique*, Paris, Denoël, Gonthier, 1966, p.180.

puissance. Nous avons besoin de philosophie (...) La vérité humaine n'appartient pas à la science mais à la sagesse¹. »

Nous assistons, comme le dirait Raymond Aron, à une « *spéculation sur quel sens voulons-nous donner à la vie ? Quelle est la vie bonne ? Quelle est la société bonne ?* »².

Ces débats donnent lieu à une problématisation de l'héritage des Lumières. Le dernier stage universitaire d'Uriage s'intitule « *La crise de l'homme et l'homme nouveau* ». Gilbert Gadoffre³ y montre que la crise de l'homme n'est pas due seulement au développement technique et aux révolutions politiques mais aussi à l'ébranlement de l'humanité classique et de l'héritage des Lumières sous la pression de nouvelles formes de vie et de pensée. L'échelle des problèmes humains s'est transformée avec l'entrée en scène des masses qui favorise les mythes aux dépens de l'esprit critique. L'émergence d'un homme nouveau suppose un effort d'« *éducation corrective* » pour lutter contre les déformations et les mutilations que fait subir à la personne le genre de vie citadin, avec la sédentarité, la spécialisation technique et la pression des phénomènes de masse.

Un monde semble se terminer mais d'autres perspectives prennent le relais. Ainsi, la culture populaire tend-elle à s'imposer comme une culture à part entière. Une culture ni meilleure ni plus mauvaise que la culture humaniste classique. Les ouvriers n'ont pas à négliger la culture mais bien au contraire, ils doivent contribuer à la forger en lui apportant leurs propres expériences, celles du travail et du métier. C'est ainsi que les études sociologiques menées dans les années soixante mettent en valeur de l'inédit ; l'ouvrier à la chaîne que décrit Michel de Certeau dans *La Culture au pluriel*⁴ est également un créateur lorsqu'il réalise « *la perruque* ». Pour compenser la défaite de la raison, il n'y a qu'à encourager le talent créateur de l'homme. Il ne faut pas laisser stagner l'individu dans l'ombre

¹ Cité par Jean-Louis del Bayle dans *Les non-conformistes des années trente*, Paris, Seuil, 1969, p.430.

² Raymond Aron, in *Colloque de Rheinfelden*, Paris, Calmann-Lévy, 1960, p.314.

³ Gilbert Gadoffre, chargé de cours à l'université de Manchester de 38 à 40. Fait la Campagne de France (croix de guerre, médaillé des blessés) en 1940. Professeur au lycée Hoche à Versailles (organisation du service d'aide aux aviateurs anglais). Premiers contacts avec l'école des cadres d'Uriage en novembre 1942. Directeur du centre de publications clandestines de la Thébaïde et des équipes d'instruction des maquis du Vercors en 1943. Transfert des équipes d'instruction dans le maquis du Tarn en 1944. Capitaine des blindés dans la 1ère armée en 1944/1945. Maître de conférences puis professeur à l'université de Manchester et de Berkeley.

⁴ Michel de Certeau, *La Culture au pluriel*, Paris, Seuil, 1974.

de l'instinct mais faire épanouir le germe de la création pour en faire non pas une qualité productive mais une arme sensible. Jusqu'alors ce sont les facultés de la Raison qui ont été cultivées chez l'homme. Désormais, on ne néglige plus les facultés sensibles.

Dans les faits, les autorités politiques ont du mal à transiger entre ces deux tendances qui correspondent aussi à deux types de pensées éducatives. Plutôt que de choisir entre l'un et l'autre, les « *finalités nouvelles* » se sont superposées aux « *finalités traditionnelles* »¹.

Il faut d'abord prendre en compte, quelle que soit sa famille de pensée, les « *nécessités pressantes*² ». La rénovation pédagogique à l'ordre du jour est devenue nécessaire si l'on considère l'essor démographique, la hausse du nombre de scolarisés et l'allongement de la scolarisation. Dans son rapport final, Bernard Herszberg inventorie les « *éléments de la crise de l'éducation* » et souligne « *l'inadaptation des anciens systèmes d'éducation* », « *confrontés à la nouvelle révolution industrielle, les systèmes éducatifs fondés sur l'accumulation des connaissances et visant à la seule acquisition d'un héritage culturel s'avèrent incapables de faire face aux mutations nécessaires* ». Un système éducatif inadapté mais surtout qui « *se complaît encore dans des schémas d'un humanisme faux et périmé* ». Selon Bernard Herszberg : « *La suprématie du latin, de la dissertation française envisagée trop souvent comme un exercice rhétorique et des mathématiques offre surtout comme horizons l'Ecole polytechnique, l'agrégation et l'internat des hôpitaux.* »

Néanmoins, la rénovation pédagogique garde les bases foncières de l'enseignement dit intellectualiste : « *Les finalités nouvelles sont purement et simplement plaquées sur un système dont les finalités foncières n'ont pas été modifiées.* » C'est peut-être l'explication des difficultés de régénération rencontrées par les tenants d'un enseignement sensible. Ils ont manqué la table rase. Mais était-elle seulement possible ou souhaitable ? Dans tous les cas, il n'y a pas eu de syncrétisme et les critiques fusent, du genre : « *On ne sait plus exactement*

¹ Le colloque d'Amiens annonce quatre types de conceptions traditionnelles :

« *-une conception intellectualiste et encyclopédique de la culture*

-une conception désintéressée de l'humanisme (on vise à former l'homme). Le contenu des études est déterminé en fonction d'un modèle idéal qui échappe aux exigences de la professionnalisation.

-une conception égalitariste et formelle de la justice (hiérarchie du mérite)

-une conception neutraliste de la liberté (c'est à l'élève de hiérarchiser les parcelles du savoir qui lui sont transmises). »

² Rapport préparatoire de la commission A du colloque d'Amiens.

pourquoi on enseigne, ce qu'on doit enseigner, comment enseigner, ce qu'il faut être pour enseigner. »

La fin des années soixante est plus que jamais au carrefour d'une tendance intellectualiste qui laisse primer la Raison et d'une tendance sensible qui laisse parler l'instinct créateur. On assisterait à une revanche de l'individu sur le sujet kantien. La fin des années soixante a le mérite d'enraciner le débat général. En ce qui concerne les questions d'éducation, notamment artistique, le colloque d'Amiens a une importance fondatrice.

1.2. Les acteurs

Le colloque d'Amiens est l'occasion d'une rencontre entre militants d'éducation populaire, chercheurs en sciences sociales, et technocrates progressistes pour la définition d'une « école nouvelle ». Les réflexions des mouvements des années trente et les recherches émergentes des années cinquante sont abordées par les tenants du pouvoir exécutif des années soixante.

L'expression d'*éducation populaire* est communément utilisée par les théoriciens français des années trente pour caractériser *l'organisation de loisirs*¹. Avec les lois sociales votées (les congés payés, le 11 juin 1936 et la semaine de quarante heures, le 12 juin 1936) le gouvernement du *Front populaire* s'efforce d'« organiser² » la pratique des loisirs. Jean Zay et Léo Lagrange sont les deux principaux acteurs de cette organisation dans le gouvernement Blum de juin 1936. Ils « formèrent pendant trois brèves années le plus complet " ministère de la Culture " républicain de la III^e »³. Jean Zay⁴ est ministre de l'Éducation nationale et des Beaux-arts et Léo Lagrange dirige le premier secrétariat d'État aux Sports et aux Loisirs. Lors de la formation du cabinet Chautemps⁵, Jean Zay obtient que le sous-secrétariat aux Sports et

¹ Voir sur ce sujet *L'Emploi des loisirs ouvriers et l'éducation populaire* de François Bloch-Lainé, Paris, Sirey, 1936.

² Cité par Benigno Cacérès, *Histoire de l'éducation populaire*, Paris, Seuil, 1964, p.91.

³ Marc Fumaroli, *L'Etat culturel*, Paris, Fallois, 1991, p.89.

⁴ Jean Zay est né en 1904 à Orléans. Il fait des études de droit et devient avocat. Militant du parti radical socialiste, élu député d'Orléans en 1932 et réélu en 1936. Conseiller général du Loiret en 1937. Sous-secrétaire d'État à la présidence du conseil dans le cabinet Sarraut (janvier-juin 1936).

⁵ 22 juin 1937.

aux Loisirs de Léo Lagrange¹, jusqu'alors rattaché à la Santé publique, le soit à l'Education nationale². « *C'est là plus qu'un geste administratif, un symbole, l'aboutissement d'une doctrine*³. » Dans la manœuvre, Camille Chautemps fait disparaître la notion d'« *organisation* » accolée jusqu'alors à celle de loisirs dans l'intitulé du secrétariat d'Etat et ce pour se démarquer des politiques d'embrigadement de la jeunesse de l'Italie fasciste ou de l'Allemagne nazie. En effet, si l'on reprend les propos de Léo Lagrange qui ont été largement cités notamment par Antoine Léon⁴ ou Marc Fumaroli⁵ : « *L'organisation des loisirs (...) il ne peut s'agir de caporaliser les loisirs.* »

Pour certains comme Charles Maurras, il s'agissait « *d'une prime à la paresse*⁶ ». Dans la pensée de Léo Lagrange, les congés payés étaient tout au contraire liés à tout un programme de culture populaire qui « *apprendrait aux individus d'abord et avant tout, à sentir leurs propres responsabilités*⁷ ». Pour cela, Jean Zay et Léo Lagrange s'appuient largement sur les associations d'éducation populaire. En fait, il s'agit pour Léo Lagrange, au travers de ce secrétariat d'Etat, de permettre aux mouvements d'éducation populaire de disposer d'un interlocuteur dans les sphères dirigeantes car, outre les partis et les syndicats, le *Front populaire* a bénéficié lors de son arrivée au pouvoir de l'appui vigoureux de ces organisations d'éducation populaire, en particulier celui de *la Ligue de l'enseignement*, des *auberges de la jeunesse* et de *la Ligue des droits de l'homme*.

Traditionnellement, l'éducation populaire est un projet de démocratisation de l'enseignement porté par des associations dans le but de compléter l'enseignement scolaire, de former des citoyens et d'atteindre l'égalité culturelle. « *Il s'agit d'élever la nation tout*

¹ Léo Lagrange est né le 28 novembre 1900 à Bourg-sur-Gironde. Il accomplit ses études au lycée Henri IV à Paris. Pendant son année d'hypokhâgne, il est l'élève d'Alain. Il s'engage au printemps 1918. Au retour de la guerre, il entre à la faculté de droit et à Sciences Po. En 1923, il s'inscrit au barreau de Paris. Tenté par la politique, il est élu en 1932 député socialiste d'Avesnes (Nord).

² Voir Pascal Ory, *La belle illusion*, p.138-139. (On passe par la même occasion du sous-secrétariat d'Etat, *organisation des loisirs et sports* au sous-secrétariat d'Etat, *loisirs et sports*).

³ Jean Zay, *Souvenirs et solitudes*, Paris, Julliard, 1946, 489p.

⁴ Antoine Léon, *Histoire de l'éducation populaire*, Paris, Nathan, 1983, p.179.

⁵ Marc Fumaroli, *L'Etat culturel-Essai sur une religion moderne*, Paris, Fallois, 1991, p.83.

⁶ Cité in Antoine Léon, *Histoire de l'éducation populaire en France*, Paris, Nathan, 1983, p.179.

⁷ Cité par Benigno Cacérès, *Histoire de l'éducation populaire*, Paris, Seuil, 1964, p.91.

entière et d'empêcher l'individu d'être englouti dans la masse¹. » L'éducation populaire s'adresse en priorité aux adultes, et plus particulièrement les adultes défavorisés. Le projet d'éducation populaire est d'ailleurs contemporain de l'apparition de la classe ouvrière ; « *Ceci n'excluant pas les anticipations doctrinales qu'il est possible de faire remonter parfois à un passé lointain*². » C'est une « *conviction, un idéalisme* »³ parfois considérée comme une « *condescendance charitable*⁴ ». En 1977, Joffre Dumazedier propose « *non pas une définition de l'éducation populaire, mais une évocation des caractères constants du projet historique de l'éducation populaire* ». Il liste six caractères dont :

« *L'éducation populaire est le produit d'un mouvement social en lutte contre l'injustice ; le mouvement vers la démocratie culturelle est guidé par des valeurs démocratiques qui appartiennent au mouvement général de la lutte démocratique ; l'éducation populaire relève d'une volonté collective de lutter contre l'accaparement des valeurs culturelles les plus vivantes par des minorités privilégiées ; une dialectique entre les œuvres et la vie quotidienne ; un type d'animateur ; l'association d'éducation populaire qui regroupe les animateurs*⁵. »

Lors de la création du ministère des Affaires culturelles en 1959, André Malraux, notamment avec la création des maisons de la culture, fait de la démocratisation culturelle son cheval de bataille. On peut penser que l'idéal de l'éducation populaire correspond à cette ambition de démocratisation culturelle nouvellement institutionnalisée dans les années soixante. Selon Philippe Urfalino, André Malraux reprend à la fois, « *par conviction et par tactique l'idéal de l'éducation populaire*⁶ » mais redoute « *l'amateurisme que les associations*

¹ Benigno Cacérès, *Histoire de l'éducation populaire*, Paris, Seuil, 1964, p.184.

² Antoine Léon, *Histoire de l'éducation populaire en France*, p.7 remonte à Platon, Jean-Baptiste de La Salle, Condorcet.

³ Benigno Cacérès, *Histoire de l'éducation populaire*, Paris, Seuil, 1964, p.11.

⁴ « L'éducation populaire : l'histoire d'un rattachement manqué », François Tétard in Poujol, *L'Education populaire au tournant des années 70*, Documents de l'I.N.J.E.P., n°10, Peuple et Culture/I.N.J.E.P., Marly, mai 93.

⁵ « L'éducation populaire aujourd'hui – culture et territoire », IV^{ème} congrès national de *Peuple et Culture*, Montauban, 28, 29, 30 mai 1977, p.18-19.

⁶ Philippe Urfalino, *L'Invention de la politique culturelle*, Paris, comité d'histoire du ministère de la Culture, La Documentation française, 1996, 361 p.

*d'éducation populaire pratiquaient*¹ ». En fait, alors qu'il est question de récupération, d'héritage, de succession voire même de rejet de cette éducation populaire, André Malraux finit par préférer l'action culturelle à l'éducation populaire, sur fond de querelle entre deux de ses conseillers, Emile-Jean Biasini et Pierre Moinot. Le ministre se montre soucieux de se démarquer des structures héritées du *Front populaire* :

« À l'époque du *Front populaire*, Léon Blum voulut créer une chose assez proche de ce que nous tentons. Avec Léo Lagrange, il fonda le premier ministère des Loisirs, et pendant des années on a cru que le problème de la culture était un problème de l'administration des loisirs. Il est temps de comprendre que ce sont deux choses distinctes, l'une étant seulement le moyen de l'autre. Il n'y a pas de culture sans loisirs, mais ces loisirs ne sont que les moyens de la culture². »

Il n'y a pas que la dénomination ou la philosophie qui changent ; là où l'action culturelle favorise la rencontre avec l'œuvre ou l'artiste, l'éducation populaire préfère l'éducation, l'apprentissage ; question de méthodes.

En matière d'éducation populaire, beaucoup d'associations, en évoluant, ont ouvert leur spectre. Le public adulte et défavorisé, cible des origines, a été rejoint par des individus disparates. Il s'agit dorénavant de favoriser l'accès à la culture de tous d'une part en valorisant la culture populaire, d'autre part en offrant des structures parallèles à l'enseignement public. Les réflexions sur le *développement culturel* et sur l'éducation artistique ont beaucoup bénéficié de ces associations notamment du soutien de *Peuple et culture*.

¹ *Ibid.* Ce type de propos est repris par François Tétard qui se fait l'écho d'un projet de note du 20 janvier 1966 d'André Rollier et qui montre l'enjeu du débat.

² Discours d'André Malraux au palais Bourbon le 9 novembre 1963 pour la présentation du budget des Affaires culturelles.

Le rôle des C.M.R. (Centres musicaux ruraux)¹ souligne ce lien entre l'éducation populaire, l'action culturelle et l'éducation artistique en milieu scolaire. Partis d'une éducation des ouvriers défavorisés, nous débouchons à une éducation artistique de tous les enfants dans le système scolaire. Cette évolution est quelque peu insolite quand on sait que l'éducation populaire correspond justement à ce qui n'est pas appris à l'école. L'école souhaite intégrer les méthodes de l'éducation populaire et les objets de son intérêt pour mieux réaliser sa mission de démocratisation culturelle.

Parmi les associations d'éducation populaire actives, nous devons citer *Peuple et culture* qui voit le jour alors que Jean Guéhenno² est nommé à la tête d'une direction de l'éducation populaire.

Le comité départemental de Libération fondé dans le Vercors installe des commissions spécialisées dans la ville de Grenoble libérée. La commission éducation dont Joffre Dumazedier assure le secrétariat général est mise en place le 4 septembre 1944 et se dote d'un programme d'action culturelle. Joffre Dumazedier propose de transformer cette commission éducation en une association à vocation nationale. Nommé inspecteur de l'éducation populaire, il dépose les statuts de l'association en février 1945 et l'agrément du ministère de l'Éducation nationale est acquis le 10 août 1945. Le mouvement d'éducation populaire *Peuple et culture* affirme son orientation selon trois angles d'attaque : « *Un mouvement, un laboratoire, un groupe de pression politique*³. » Un mouvement militant luttant pour l'avènement d'un véritable pouvoir culturel ; un groupe de pression politique, indépendant

¹ À partir des premières actions musicales organisées durant l'occupation dans le Vaucluse, les Centres musicaux ruraux ont créé des concerts éducatifs et des colonies musicales, aboutissant à la déclaration officielle de la fédération en 1948. Sous l'impulsion du violoncelliste Jacques Serres et du compositeur Émile Damais, tous deux cofondateurs, la fédération se développe rapidement, parrainée par des personnalités comme Arthur Honegger, Henri Sauguet, Georges Thill et Jean Guéhenno. Pionniers dans la mise en place d'activités visant à rendre la musique accessible au plus grand nombre, les C.M.R. créent le métier de musicien intervenant à l'école, assorti de l'ouverture d'un centre de formation professionnelle en 1953.

² Jean Guéhenno est né le 25 mars 1890. Fils d'un cordonnier breton, il obtient son baccalauréat, puis réussit le concours d'entrée à l'École normale supérieure, et enfin l'agrégation. Après avoir servi pendant la Première Guerre mondiale comme officier d'infanterie, Jean Guéhenno devient professeur de khâgne aux lycées Lakanal, Henri IV et Louis-le-Grand. Il achève sa carrière dans l'Éducation nationale comme inspecteur général et est élu à l'Académie le 25 janvier 1962.

³ Jean-François Chosson (sous la dir.), *Peuple et culture, 1945-1995, 50 ans d'innovations au service de l'éducation populaire*, Peuple et culture, 1995, 104p.

des partis et des syndicats. Une association à base nationale affiliée à la Ligue de l'enseignement.

Pour affirmer le lien direct avec les années trente, le nom de *Peuple et culture* est repris d'un collège du travail créé à Grenoble en 1936 par Paul Lengrand¹. Toutefois, selon Jean-Pierre Rioux, ce mouvement d'éducation populaire ne semble reconnaître que « *sa filiation directe* » avec le Front populaire, sans laisser la part qui leur est due aux cadres d'Uriage, comme pour nier Vichy. C'est bien davantage à l'histoire héroïque de l'éducation populaire que les fondateurs de *Peuple et culture* font référence. En fait, « *Uriage assure la continuité entre l'avant et l'après quarante*² ». Cette continuité se vérifie lors de l'étude de la liste des acteurs. Les principaux fondateurs de *Peuple et culture* sont Joffre Dumazedier, Benigno Cacéres, Gilles Ferry, Gilbert Gadoffre, Simon Nora, Paul-Henri Chombard de Lauwe et Paul Lengrand.

« *Pour être efficace, pour donner un enseignement qui corresponde aux besoins, l'éducation populaire a besoin de bien connaître le public auquel elle s'adresse*¹. » Le recours aux sciences sociales s'accélère à la fin des années cinquante. Plusieurs grands mouvements d'éducation populaire se lancent dans des enquêtes d'envergure. *La Ligue de l'enseignement* lance une enquête nationale sur les conditions, les occasions et moyens de l'éducation permanente, *la Fédération des maisons de jeunes et de la culture* entreprend une étude des besoins culturels dans la Marne, et *la Jeunesse agricole catholique (J.A.C.)* une vaste enquête nationale en milieu rural.

En 1952, Joffre Dumazedier crée un groupe *d'études du loisir et de la culture populaire au centre d'études sociologiques*. Parallèlement, il invente, incité par Georges Friedmann, la sociologie des loisirs comme discipline au C.N.R.S. tout en effectuant d'importantes recherches sur les loisirs dont le premier aboutissement médiatique est en 1959 un numéro spécial d'*Esprit*, consacré à ce sujet, suivi en 1962 de la publication de son

¹Paul Lengrand est né dans le Pas-de-Calais en 1910. Enseignant jusqu'en 1944. C'est à Grenoble où il est nommé qu'il s'associe aux expériences éducatives menées par d'anciens résistants. Il participe alors à la création de *peuple et culture*. Il sera pionnier de l'idée d'éducation permanente.

² Jean-Pierre Rioux, « Une nouvelle action culturelle ? – L'exemple de " Peuple et culture " », *La Revue de l'économie sociale*, 13 septembre 1985, p.35-48.

ouvrage, *Vers une civilisation des loisirs*. Depuis 1955, il existe auprès du groupe d'études du loisir une association nommée *Culture populaire et sciences sociales*. Cette association créée à Annecy a pour but de diffuser les résultats de la recherche aux agents de l'action culturelle et aux travailleurs sociaux. En 1959, à *Peuple et culture*, au cours de l'université d'été d'Houlgate, est créée officiellement une commission sciences sociales appliquées à l'éducation populaire dont la présidence est confiée à Jean Ader – acteur que nous retrouverons dans les années quatre-vingt - jusqu'à son départ pour Madagascar en 1960. Ce mouvement se poursuit dans les années soixante, au G.E.L. (Groupe d'études du loisir). Au centre d'études sociologiques circule une liste des spécialistes de sociologie de l'éducation populaire qui assurent le travail de recherche, de documentation, de diffusion et de formation pour les animateurs d'éducation populaire où figurent notamment Jean Ader, Joffre Dumazedier et Albert Meister. Mais comme le souligne la sociologue Geneviève Poujol : « *La greffe de cette commission a eu du mal à prendre. Ce qu'elle a de plus remarquable, c'est d'éveiller l'intérêt pour l'éducation populaire de l'ensemble des chercheurs du groupe d'études du loisir, dont certains s'engageront à Peuple et culture.* » De 1962 à 1964, des séminaires interdisciplinaires jettent les bases du concept de développement culturel. Joffre Dumazedier rappelle en 1964 :

« *L'idée d'un colloque sur la planification du développement culturel en France remonte à 1960. C'est au cours de l'assemblée générale d'une des principales associations de culture populaire (Peuple et culture)... que cette idée est née. Elle est sortie d'une crainte de voir l'action culturelle occuper une place de parent pauvre dans les plans de développement...² »*

Joffre Dumazedier apparaît comme le personnage principal de cette histoire. Acteur d'Uriage, fondateur d'un mouvement d'éducation populaire, chercheur en sociologie, il arrive à ce que chacune de ses expériences se nourrisse des autres. Cette expérimentation se concrétise lorsque le pouvoir exécutif devient sensible à l'intérêt de ce type de travaux.

Les sciences sociales sont valorisées par les sphères dirigeantes de l'administration et les acteurs se rencontrent lors de séminaires. Témoin de ce rapprochement, un séminaire

¹ Benigno Cacérès, *Histoire de l'éducation populaire*, Paris, Seuil, 1964, p.175.

² Cité In Poujol (Geneviève) sous la dir., *L'Education populaire au tournant des années 70*, Document de l'INJEP, n°10, *Peuple et culture*/INJEP, Marly, mai 93.

sociologique de deux années initié par Joffre Dumazedier avec la collaboration régulière de l'économiste André Piatier (*Développement économique et social*) et de l'historien Robert Mandrou (*La culture populaire au XVIII^e siècle*)¹.

Les hommes du Plan veulent s'appuyer sur des « *données précises* ». Pour mettre en place le IV^e Plan (1962-1965), Pierre Massé fait appel aux sociologues et aux économistes pour « *tracer les routes géographiques du futur* ² ». Il existe une véritable demande en direction des sciences sociales. Le groupe de travail de cette commission regrette que « *pour sa tâche de planification, il n'ait pu disposer de données précises et chiffrées sur les besoins, les structures et les budgets en matière d'action culturelle* ». On essaye alors de remédier à cette situation pour le plan suivant. Pour les études préparatoires au V^e Plan, Augustin Girard³ fait appel à des chercheurs comme Pierre Bourdieu pour une étude sur la fréquentation des musées en France, Pierre-Aimé Touchard et Pierre Guetta sur la situation et les perspectives du théâtre en France, Pierre Schaeffer et Michel Crozier sur la télévision et le développement culturel, René Fichelet sur les maisons de la culture de Caen et de Ménilmontant ou Paul-Henri Chombart de Lauwe sur les besoins et aspirations culturels en rapport avec le développement économique.

Le choc de la défaite et les illusions soulevées dans un premier temps par la « *révolution nationale* » de Vichy ont été l'occasion pour les projets de réforme des années d'avant-guerre de sortir des tiroirs. La place importante occupée par le groupe des technocrates dans le nouveau régime a favorisé le renouveau des sciences sociales dans l'analyse des phénomènes de société et l'innovation politique et a permis d'introduire la culture comme élément central du développement économique et non pas comme supplément d'âme réservé à une élite privilégiée.

¹ Une partie des travaux peut être consultée dans la première partie du livre *Loisir et culture* de Joffre Dumazedier et Aline Ripert (1960).

² Modernisation politique et culturelle, équipements et animation par Guy Saez.

³ Avant de créer le service des études et de la recherche au ministère de la Culture en 1963.

1.3. Le catalyseur : l'Association d'études pour l'expansion de la recherche scientifique

Le colloque d'Amiens n'est pas la première occasion de réunir des militants d'éducation populaire, chercheurs en sciences sociales et modernisateurs. Cette rencontre bien que fondatrice pour notre question de l'éducation artistique n'est pas inédite. Plusieurs colloques ont réuni ces mêmes acteurs, autour de thèmes différents, notamment à Caen en 1956 et à Bourges en 1964.

L'Association d'études pour l'expansion de la recherche scientifique (A.E.E.R.S.) naît des rencontres du colloque sur « *l'enseignement et la recherche scientifique* » qui se déroulent à Caen du 1^{er} au 3 novembre 1956. Ce colloque est organisé sous le patronage des *Cahiers de la République*, revue publiée par le parti radical socialiste de mai 1956 à avril/mai 1963.

La recherche scientifique est pour Pierre Mendès France « *l'occasion d'un rassemblement national*¹ ». Sa déclaration comme candidat à l'investiture en juin 1953 contient un paragraphe sur la recherche scientifique ; en juin 1954, il institue un secrétariat d'Etat à la Recherche scientifique qu'il confie à Henri Longchambon² ; en septembre 1954, il fait mettre en place un Conseil national de la recherche scientifique. C'est Henri Laugier³ qui oriente Pierre Mendès France vers une politique scientifique, comme base de l'économie et du développement. Pierre Mendès France incarne le « *porte-voix des jeunes chercheurs*⁴ » pour

¹ Témoignage de Jean-Louis Crémieux-Brilhac dans sa conférence au séminaire du Professeur Antoine Prost, centre Malher, Paris I, le 26 juin 1986, p.4.

² Homme politique et scientifique français, Henri Longchambon est né le 27 juillet 1896 à Clermont-Ferrand. Maître de conférences à Montpellier, puis professeur de minéralogie à la faculté des sciences de Lyon, il est nommé directeur du Centre national de la recherche scientifique appliquée, en 1938. Il participe à la Résistance et à l'organisation du maquis. Nommé préfet du Rhône puis commissaire de la République pour la région Rhône-Alpes, il devient ministre du Ravitaillement du gouvernement Félix Gouin (du 26 janvier au 24 juin 1946). Le 6 février 1947, il est élu au Conseil de la République pour représenter les Français de l'étranger et siège dans les rangs de la gauche démocratique après avoir été réélu en 1948 et 1955 et au Sénat en 1959 et 1962. Il est secrétaire d'État à la Recherche scientifique et au progrès technique du gouvernement Pierre Mendès France (du 19 juin 1954 au 23 février 1955) et préside le Conseil supérieur de la recherche scientifique jusqu'en 1958. Il est membre du Sénat de la communauté et préside l'Union des Français de l'étranger de 1967 à 1969.

³ Médecin titulaire de la chaire de physiologie. Inscrit au P.S., recteur de l'université d'Alger. À la Libération premier directeur des relations culturelles de De Gaulle. Ensuite, premier secrétaire général adjoint français des Nations unies pour les questions économiques et sociales.

⁴ Témoignage de Jean-Louis Crémieux-Brilhac dans sa conférence au séminaire du Professeur Antoine Prost, Centre Malher, Paris I, le 26 juin 1986, p.4.

des personnalités telles que André Lichnérowicz¹, Jacques Monod², Etienne Bauer³, et Jean-Louis Crémieux-Brilhac⁴. C'est ce dernier qui a mis en relation toutes ces personnalités politiques et scientifiques alors qu'il travaillait au cabinet de Pierre Mendès France (tout d'abord au ministère des Affaires étrangères puis à celui de l'Education nationale). La préparation du colloque de Caen se fait « *entre copains au début* ⁵ » avant de se démultiplier en groupes de travail.

« À mesure que l'on faisait des réunions de travail, on tirait le fil de l'écheveau de la recherche scientifique, tout venait, l'enseignement secondaire, les structures des universités, le C.N.R.S., la réforme médicale. Cela a pris une telle ampleur que l'affaire, qui au départ semblait limitée, a débouché sur autre chose, qui constituait de véritables états généraux de la recherche. On a eu la prétention de faire des états généraux de la recherche scientifique »⁶.

À la fin du colloque de Caen de 1956, Pierre Mendès France demande la constitution d'un *Comité permanent d'actions* pour prolonger les réflexions du colloque. Le député mendésiste Albert de Bailliencourt est nommé président, Jacques Monod, André Lichnérowicz, Jean-Louis Crémieux-Brilhac, et des personnalités issues du privé comme Henri Malcor⁷ et Maurice Ponte⁸ en font partie mais ce sont Louis Weil⁹, Jacques Monod et André Lichnérowicz qui sont les trois animateurs principaux de ce mouvement rénovateur.

¹ Membre de l'Institut, professeur au Collège de France.

² Jacques Monod, né à Paris le 9 février 1910, est un biologiste et biochimiste français de l'Institut Pasteur de Paris, lauréat en 1965 du Prix Nobel de physiologie. Résistant.

³ Licencié de droit et fils du physicien et théoricien, collaborateur de Jean Perrin et ami de Jacques Monod.

⁴ Directeur adjoint de La Documentation française.

⁵ Témoignage de Jean-Louis Crémieux-Brilhac dans sa conférence au séminaire du Professeur Antoine Prost, Centre Malher, Paris I, le 26 juin 1986, p.4.

⁶ Témoignage de Jean-Louis Crémieux-Brilhac dans sa conférence au séminaire du Professeur Antoine Prost, Centre Malher, Paris I, le 26 juin 1986, p.6.

⁷ Issu de la sidérurgie (I.R.S.I.D.)

⁸ Maurice Ponte, agrégé de physique qui vient alors de prendre la direction de la C.S.F. Trésorier de l'A.E.E.R.S. à sa création.

⁹ Physicien, il est l'un des animateurs du mouvement rénovateur. Il a créé à Grenoble un Institut de promotion du travail avec le soutien de l'industriel Merlin-Gerin.

Ces acteurs tiennent malgré tout à s'éloigner de Pierre Mendès France, l'homme de la scène politique. Il est difficile pour ce groupe d'apparaître à la solde du pouvoir politique incarné par Mendès. L'ancien président du Conseil, très proche de cette association comme en témoignent les propos de Jean-Louis Crémieux-Brilhac, choisit de ne pas apparaître pour protéger ce groupe de critiques trop acerbes liées à l'exposition politique.

« *Ce succès et l'espèce d'accaparement par les pouvoirs publics de tout cet effort de réflexion nous créaient un problème et créaient un problème à Mendès. Quand l'association a été créée au début de 1959, Mendès a choisi d'être membre du comité de patronage et pas membre actif de l'association. Donc il ne participait pas à la vie quotidienne de l'association. Mais pour l'association, il y avait un problème de relation avec Mendès et avec les pouvoirs publics. Il ne fallait ni être accaparé par les pouvoirs publics, ni devenir un agent des pouvoirs publics. Piganiol¹ voulait que nous lui transmettions les réactions du milieu universitaire. Mais pas question que nous prenions un rôle officiel. Du côté de Mendès, il a considéré que cette affaire était d'ordre national et qu'il l'avait voulu sur un plan hors parti, œcuménique et qu'il fallait que cela reste comme ça². »*

En 1958, les préoccupations en matière scientifique, pédagogique, tout comme en matière de réforme de l'enseignement, se multiplient. Ce mouvement se greffe sur le noyau constitué après le colloque de Caen et le *Comité permanent d'actions* est transformé en *Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique*, plus connu sous le sigle de l'A.E.E.R.S. au début de 1959. Pierre Donzelot, professeur au Muséum est élu président. Les vice-présidents sont André Lichnérowicz et André Cheradame³, le trésorier Maurice Ponte. Parallèlement est créée une revue trimestrielle sur le modèle du *Bulletin of atomic scientist*, *L'expansion de la recherche scientifique*, dont Pierre Auger⁴ est nominalement le président du

¹ Pierre Piganiol est normalien, agrégé de physique, chef du service des études et recherches de Saint-Gobain, résistant.

² Témoignage de Jean-Louis Crémieux-Brilhac dans sa conférence au séminaire du Professeur Antoine Prost, Centre Malher, Paris I, le 26 juin 1986, p.10.

³ Polytechnicien, il dirige le Centre de recherche des charbonnages de France.

⁴ Pierre Auger, né à Paris le 14 mai 1899 est un physicien français. Il a travaillé en physique atomique, physique nucléaire et sur les rayons cosmiques. Élève à l'École normale supérieure de 1919 à 1922, il passe l'agrégation de physique et rejoint ensuite le laboratoire de chimie physique de la faculté des sciences de l'université de Paris sous la direction de Jean Perrin pour y travailler sur l'effet photoélectrique composé. Il obtient en 1926 devant la faculté des sciences de Paris le doctorat ès sciences physiques. En 1927, il est nommé assistant à la faculté des sciences de Paris ainsi que chef de

comité de rédaction et dont le rédacteur en chef est Bertrand Girod de l'Ain¹. Il a existé jusqu'à 1968, avec un tirage de deux mille exemplaires. Selon les propos tenus par Jean-Louis Crémieux-Brilhac :

« Dans les années 58/59, l'association et le groupe de tête se sont retrouvés du jour au lendemain avec une influence considérable. On avait voulu être un groupe de pensée, brusquement on se trouvait un groupe d'influence, chargé de préparer les décrets dans certains cas. Tout paraissait commencer. Les crédits ont commencé à pleuvoir. »

L'objectif principal de cette association est d'être un lieu de rencontre et surtout « une association d'étude permettant à de libres réflexions de se dégager à travers de libres discussions² ». C'est « un mouvement de pensée³ » qui rassemble beaucoup de gens grâce notamment aux colloques et aux journées d'études qui se tiennent annuellement sur des thèmes divers. Un colloque à Abidjan et un à Dakar sur la recherche scientifique dans la communauté au service du développement, en décembre 1959. Une journée d'études sur la promotion supérieure du travail, un colloque sur l'université et l'agriculture en 1962/1963, sur la recherche scientifique et le *développement culturel* à Bourges en 1964 et deux grosses opérations : le deuxième colloque de Caen en 1966, et celui d'Amiens en 1968.

Du 2 au 4 novembre 1964, à Bourges, se tient un colloque qui rassemble les dirigeants de *Peuple et culture*, des chercheurs de l'équipe des études du ministère des Affaires culturelles et des représentants de l'Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique. On y retrouve entre autres Jacques Delors, Michel Crozier, Augustin Girard, Joseph Rovon, Jean-Louis Crémieux-Brilhac, Marie-Françoise Lanfant, Paul-Henri Chombart de Lauwe ou, Joffre Dumazedier ; « Les principaux maîtres à penser des sciences sociales, alors en plein essor, apportent leur provende d'intellectuels-experts à ce concept en

service adjoint à l'Institut de biologie physico-chimique puis suit une carrière universitaire. À la Libération, il est nommé directeur de l'Enseignement supérieur de 1945 à 1948. De 1948 à 1959, il dirigea à l'UNESCO le département des sciences exactes et naturelles. Il fut élu membre de l'Académie des sciences en 1977.

¹ Bertrand Girod de l'Ain est alors chef de la rubrique de l'Education nationale au quotidien *Le Monde*.

² Témoignage de Jean-Louis Crémieux-Brilhac dans sa conférence au séminaire du Professeur Antoine Prost, Centre Malher, Paris I, le 26 juin 1986, p.10.

³ *Ibid.*, p.10.

émergence¹ ». Le colloque de Bourges choisit pour thème : « *Recherche scientifique et développement culturel* » et « *Le départ est donné* »².

« *Qu'allez-vous chercher ! La culture bien sûr ! Mais qu'a-t-elle à voir avec la recherche scientifique ?* »³ Telle est l'interrogation légitime de Bernard Girod de l'Ain. C'est une fois de plus Jean-Louis Crémieux-Brilhac qui nous aide à répondre. Il est alors urgent que les sciences exactes s'ouvrent aux sciences sociales et cela pour deux raisons majeures : d'une part, il ne faut plus négliger les sciences sociales sur le plan de la recherche, « *depuis dix ans, l'action et la propagande en faveur de la recherche ont eu pour bénéficiaires privilégiés les sciences dites exactes. Ces assises sont consacrées aux sciences humaines qui ont été jusqu'alors négligées dans notre pays* »⁴ ; d'autre part, il ne faut plus négliger l'utilité de recherches en sciences sociales à la fois pour une meilleure application industrielle des sciences exactes et pour une meilleure digestion des « *produits culturels frelatés.* »⁵ L'utilisation de la recherche scientifique au service de l'action culturelle est le cœur du débat qui se déroule à Bourges. Comment permettre à l'homme non seulement de modifier le monde, mais aussi de construire son avenir au lieu de le subir. André Holleaux résume l'ambition du colloque de Bourges dans l'éditorial du numéro 21 de *L'expansion de la recherche scientifique*⁶ : « *La politique culturelle ne doit plus être seulement commandée par des impératifs esthétiques et moraux, elle doit être conçue à partir de données objectives et se fonder scientifiquement sur des besoins sociaux.* » « *Besoins sociaux* », cette expression risque d'être interprétée dans un sens réducteur, en termes de marché. La culture peut-elle comme toute autre marchandise s'intégrer dans un schéma de l'offre et de la demande ? Doit-

¹ Chosson (Jean-François), sous la dir., *Peuple et culture, 1945-1995, 50 ans d'innovations au service de l'éducation populaire*, Peuple et culture, 1995, 104p.

² « Des chiffres pour la culture », Editorial d'André Holleaux, directeur de cabinet du ministre d'Etat chargé des Affaires culturelles, in *L'Expansion de la recherche scientifique*, numéro 21, décembre 1964.

³ Bernard Girod de l'Ain, Editorial de *L'Expansion de la recherche scientifique*, n°21, décembre 1964, p.2.

⁴ Jean-Louis Crémieux-Brilhac, « Objectifs et propositions, une rencontre et un dialogue », *L'expansion de la recherche scientifique*, n°22, avril-mai 1965.

⁵ Bernard Girod de l'Ain, Editorial de *l'expansion de la recherche scientifique*, n°21, décembre 1964, p.2.

⁶ Numéro de décembre 1964. L'éditorial d'André Holleaux alors directeur de cabinet du ministre d'Etat chargé des Affaires culturelles a pour titre « Des chiffres pour la culture ».

on répondre à une demande sociale ? Mais s'agissant de culture les décideurs politiques doivent-ils répondre à des besoins ?

Les idées développées et les nécessités nouvelles favorisent l'appréhension de la culture comme un élément central du développement de la société française et des individus. L'action culturelle menée en milieu scolaire est un élément clé du développement culturel et en promouvant « une éducation nouvelle » le colloque d'Amiens cristallise cette évolution du système éducatif français qui intègre comme finalité et méthode nouvelle l'éducation artistique.

2. Les enjeux du colloque d'Amiens : « pour une école nouvelle »

La réfiguration d'une « école nouvelle » est au centre des préoccupations du colloque d'Amiens. L'école doit évoluer pour suivre la mutation profonde de la société française. Dans ces conditions, l'éducation artistique apparaît comme une alternative à l'approche traditionnelle de l'enseignement.

2.1. Présentation du colloque d'Amiens

L'air du temps est au changement. Comment faire face à un enseignement de masse ? La réforme du système scolaire devient urgente. Nombreuses sont les réflexions à la fin des années soixante, comme celle de Louis Cros, sur « *l'explosion scolaire* » mais aussi sur le rôle de l'enseignement et des maîtres dans le cadre de cette « *explosion* ». Le colloque d'Amiens est la base de notre histoire de l'éducation artistique en milieu scolaire, mais sur le plan de la réflexion sur l'école, il est une étape. Le colloque d'Amiens a su utiliser les travaux qui étaient à sa disposition et les acteurs du colloque comme les recteurs Mallet, Bayen et Bompaire ont préparé le terrain que ce soit à Amiens, Strasbourg ou Nancy.

Avant le colloque du mois de mars 1968, le recteur Robert Mallet¹ constitue à Amiens une commission d'étude des problèmes scolaires présidée par Paul Deheuvels, proviseur de la

¹ Robert Mallet né le 15 mars 1915 à Paris. Essayiste, romancier. Recommandé par Paul Claudel et André Gide, il intègre en 1949 l'équipe éditoriale de Gallimard où il prend en charge deux collections « La bibliothèque idéale » et « Jeune poésie ». À la fin des années 50, Robert Mallet quitte Gallimard pour l'enseignement. Détaché à Madagascar en qualité de maître de conférences, il y fonde la faculté de lettres dont il est le premier doyen, puis devient le recteur de l'académie d'Amiens.

cité scolaire d'Amiens. Le rapport qui en résulte s'intéresse particulièrement à l'enseignement du second degré.   partir de l'analyse des *finalités de l'enseignement*, les grandes lignes d'une rénovation possible sont proposées. Le point de départ demeure la critique de l'homme « *sacrifié* » au profit du technicien « *en oubliant volontiers que le métier n'est pas toute la vie*¹ ».

Parmi les missions du système scolaire énoncées dans ce rapport préparatoire, nous trouvons la transmission de connaissances, la préparation des jeunes à leur profession de demain, le devoir de préparer à la vie collective et « *la formation du jugement et du goût, de la culture générale, de l'épanouissement du sens critique, mais aussi des facultés de création et d'imagination, dans le respect de la personnalité et de la spontanéité* ». Les réflexions sur l'éducation artistique tiennent une place à part entière, aux côtés des préoccupations sur l'éducation civique.

Au-delà des missions, le rapport fait part de ses regrets sur trois types de sujet : la formation du goût, l'encyclopédisme et l'organisation des journées de travail. La commission regrette que la formation du goût soit « *pleinement réalisée* » grâce à l'explication de textes et non pas grâce à l'initiation artistique. Quant à l'encyclopédisme « *qui ne produirait que quelques sujets brillants et une immense cohorte de médiocres*² », c'est un sujet d'inquiétude pour la commission. Ce débat entraîne des interrogations sur la nature de la transmission des connaissances. Transmettre le plus possible, est-ce se condamner à des programmes encyclopédiques ? Comment éviter de tomber dans cet encyclopédisme tant pourfendu ? Le rapport propose de « *limiter l'ambition du maître, dans chaque discipline, à une solide formation de base, à un éveil à l'intelligence (...) et d'adopter un système optionnel* ». Enfin la commission d ploire « *l'organisation laborieuse de la journée et de la semaine de travail* ». L'idéal étant de « *rassembler tous les cours le matin et réserver l'après-midi à la formation artistique, au plein air, à la formation civique et morale, aux activités culturelles, aux séances de travaux dirigés* ».

Le rapport propose un type d'expérimentation en matière de formation artistique pour chaque niveau scolaire. C'est le système de l'option qui est privilégié dans le premier cycle.

¹ Colloque d'Amiens, p.396.

² Annexe II au colloque d'Amiens, « la préparation du colloque dans l'académie d'Amiens », p.396 ; le rapport cite l'existence de statistiques «  difiantes » publiées par le doyen Zamansky.

Chaque élève est invité à choisir la discipline artistique où il souhaite une formation plus approfondie. Alors qu'il garde dans les deux disciplines non choisies l'horaire réglementaire, il bénéficie, dans sa matière d'option, d'une séance hebdomadaire de deux ou trois heures, située un après-midi de la semaine. Dans le deuxième cycle, la marge de manœuvre semble moins aisée pour des raisons financières : « *Il n'est pas en notre pouvoir d'introduire une formation artistique ayant un caractère d'obligation car les incidences financières seraient trop importantes.* » Il est alors proposé d'insérer l'initiation artistique à l'intérieur des cours d'histoire et de lettres, tout comme il est recommandé d'avoir recours à l'histoire de l'art, l'utilisation de diapositives, de films, de visites d'expositions et de musées, la participation de spécialistes invités (professeurs de dessin, de musique...), ou les recherches ou exposés présentés par des groupes d'élèves. De même, le développement des activités de club artistique est recommandé (chorale, orchestre symphonique, ciné-club).

De la même façon, le colloque d'Amiens est préparé dans d'autres académies comme celles de Strasbourg et de Nancy. Dans une note, Maurice Bayen, le recteur de l'académie de Strasbourg, met l'accent sur la formation initiale et la formation permanente des maîtres. Ces réflexions sont celles des directeurs d'écoles normales, de chefs d'établissements du second degré, de professeurs. Nous nous rendons compte que tous les sujets sont passés en revue avant même les réunions des commissions du colloque d'Amiens, que ce soit dans le cadre de réunions préparatoires ou bien dans celui de différents types de travaux¹ ; communications individuelles, rapports officiels et surtout résultats des enquêtes suivantes : « *Les jeunes professeurs du second degré – les attitudes à l'égard de leur formation et de leur pratique* », « *Les relations entre les membres du personnel des établissements du premier cycle dans un lycée de la région parisienne* », « *Réflexions sur quelques expériences de stages de perfectionnement d'enseignants, de formateurs et d'éducateurs* ».

Quant au comité d'organisation initial du colloque, il a été constitué au printemps 1967. Il est composé de personnes ayant déjà une réflexion sur la question éducative. André Lichnérowicz et son rapport à l'Education nationale sur les mathématiques, Jean-Louis Crémieux-Brilhac et son ouvrage aux éditions des P.U.F. sur *L'Education nationale* en 1965, et Louis Cros avec son ouvrage sur *L'explosion scolaire*. Le comité d'organisation est présidé par André Lichnérowicz, membre de l'Institut, professeur au Collège de France, et composé

¹ Colloque d'Amiens, liste complète des documents aux pages 445 et 446.

de Jean-Louis Cremieux-Brilhac, directeur adjoint de la Documentation française, secrétaire général de l'A.E.E.R.S.¹, Louis Cros, inspecteur général de l'Instruction publique, Bertrand Girod de l'Ain, rédacteur au *Monde*, Robert Mallet, recteur de l'académie d'Amiens, André de Peretti, directeur d'études à l'I.N.A.S.²

Quatre groupes de travail préparatoires spécialisés sont rapidement mis en place afin d'étudier notamment les deux thèmes suivants : formation des maîtres (président : Louis Legrand, inspecteur d'académie, chef du service de la recherche pédagogique à l'Institut pédagogique national) et l'éducation artistique dans la formation de l'individu, sous la présidence du recteur Robert Mallet. Les quatre premiers groupes ont fonctionné à la manière de commissions d'études recueillant de nombreux témoignages, une copieuse documentation et une longue analyse critique. Deux journées d'études ont été organisées les 20 janvier et 29 février 1969 pour présenter la synthèse d'expériences pédagogiques marquantes.

Le colloque se déroule les 15, 16 et 17 mars 1968 à Amiens. Six cents hommes et femmes³ sont venus de toute la France participer à ce grand débat. Ils appartiennent à tous les ordres de l'enseignement, à l'administration, à la recherche, aux organismes de jeunesse et d'éducation populaire, aux Beaux-Arts, à l'industrie, à la presse, au Parlement, sans distinction d'appartenance politique, syndicale ou de croyance ; plusieurs recteurs, plus de trente doyens, des représentants de tous les corps constitués de la hiérarchie enseignante, depuis les inspecteurs généraux jusqu'aux instituteurs et aux étudiants, sans omettre les personnalités représentatives de l'enseignement privé.

2.2. L'explosion scolaire

« *L'explosion scolaire* » telle que la définit Louis Cros est la résultante de trois facteurs : la croissance démographique, la croissance de la demande sociale en matière d'éducation et la politique volontariste des gouvernements successifs.

Les *babyboomers* nés après la Seconde Guerre mondiale font grimper la courbe de la démographie et donc celle des enfants scolarisés. Mais la hausse du nombre des naissances

¹ A.E.E.R.S. : Association d'études pour l'expansion de la recherche scientifique.

² I.N.A.S. : Institut national d'administration scolaire et universitaire.

³ L'ensemble des noms des participants au colloque est précisé dans les actes du colloque d'Amiens, p.449-470.

n'est pas la seule raison de l'augmentation du nombre de scolarisés. Comme le précise Louis Cros : « En 1970, l'effectif scolaire atteint onze millions, c'est-à-dire à natalité sensiblement égale, près du double des chiffres de 1900¹ ».

Pour expliquer « l'explosion scolaire », il est avant tout nécessaire de prendre en compte la croissance de la demande sociale en matière d'éducation. Cette demande, nouvelle, traduit le changement de mœurs lié à l'amélioration du niveau de vie qui permet de diversifier les affectations des postes budgétaires familiaux jusqu'à présent monopolisés par des besoins de première nécessité comme la nourriture. Ce qui est déjà « *un fait de civilisation* » pour Jean Zay². Pour expliquer la propagation rapide de ce « *fait de civilisation* », Antoine Prost met en avant l'émergence d'un nouveau statut de l'enfant valable à partir des années cinquante. L'enfant devient l'objet d'un intense investissement affectif. Dans ces conditions, les parents souhaitent que leurs enfants restent plus longtemps à l'école.

Ils y restent d'autant plus longtemps, et voici le troisième temps de cette réflexion, que les gouvernements soucieux de relever le niveau de formation de la main-d'œuvre et d'élargir le recrutement des cadres de la nation prolongent la scolarité obligatoire. C'est en 1959 que la scolarité obligatoire est repoussée à l'âge de 16 ans pour les jeunes nés après 1953 par le ministre de l'Education nationale Jean Berthoin même si la lecture des *Babyboomers* de Jean-François Sirinelli fait remarquer que ce type de décrets n'a pas d'effets immédiats.

La fulgurance que traduit cette notion d'« *explosion* » explique les difficultés rencontrées par un système éducatif qui n'a pas pu anticiper ce flot. Pierre Mendès France dans son message adressé aux participants du colloque d'Amiens souligne « *la crise d'adaptation* » que passe l'institution scolaire. « *Devant tant de bouleversements, comment l'école pourrait-elle ne pas changer ?* » Les structures éducatives ne peuvent contenir cette « *explosion* ». Ainsi Antoine Prost souligne-t-il qu'au début des années soixante la politique éducative conduit à « *ouvrir un enseignement resté élitiste à l'ensemble de la population plutôt qu'à construire un véritable enseignement de masse*³ ». Les structures d'une civilisation nouvelle appellent des structures scolaires d'un type nouveau.

¹ Louis Cros, *L'Explosion scolaire*, Paris, Comité universitaire d'information pédagogique, 1961, p.14.

² Cité par Louis Cros, *L'Explosion scolaire*, Paris, Comité universitaire d'information pédagogique, 1961, p.13.

³ Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement*, Paris, Colin, 1968.

Les différentes commissions du colloque d'Amiens transcrivent bien la saturation des structures éducatives :

« Depuis plus de quinze ans, des classes d'âge plus nombreuses ont commencé à affluer à tous les niveaux d'enseignement de la maternelle à l'université. (...) les multiples conséquences de cet afflux sont peu à peu découvertes. (...) Pour faire face à ces changements, il a donc fallu nécessairement adapter, transformer, innover, c'est-à-dire introduire le plus souvent dans les institutions existantes, de nouvelles structures, de nouveaux programmes, de nouveaux horaires, de nouveaux modes de pensée, de nouveaux instruments, découvrir et mettre à l'épreuve de nouveaux types de relation avec les administrateurs, avec les autres enseignants, avec les élèves, avec les étudiants, avec les parents ¹ ».

Une nouvelle étape doit voir le jour : *« Les quinze dernières années avaient été dominées par le souci harcelant de construire plus de classes, de recruter plus de maîtres pour former plus d'élèves et d'étudiants. La qualité et la finalité de l'enseignement redevenaient désormais des préoccupations essentielles ² ».*

La masse des nouveaux scolarisés entraîne la saturation des structures éducatives mais le problème est plus complexe. Nous remarquons en matière d'éducation un réel décalage entre l'offre publique et la demande sociale. Comme l'observe Alain Touraine dans *Le Mouvement de mai*³ :

« L'ordre social n'est plus un assemblage de milieux et de groupements particuliers, de familles et de villages, de métiers et de genre de vie. Il est l'appareil de production, qui renverse les barrières de la vie privée, de la vie locale, de la vie professionnelle. Le travail n'est plus activité, production, métier. Il est relation, communication, niveau. Le loisir n'est plus le repli sur l'individu, la famille, le voisinage. Il est pénétré par des stimulations culturelles en provenance d'émetteurs centraux. »

¹ Commission E, Innovation et recherche en éducation. Rapport préparatoire - première partie sur les conséquences des changements sociaux sur l'éducation.

² Avant-propos colloque d'Amiens.

³ Alain Touraine, *Le Mouvement de mai ou le communisme utopique*, Paris, Seuil, 1968.

Dans ces conditions, les objectifs assignés au système scolaire se modifient : enseignement concret, ouverture sur la vie, équilibre entre instruction et éducation, bouleversement des hiérarchies. Tandis que l'école demeure figée dans « *les structures héritées du XIX^e siècle* ¹ ». « *L'Etat ne peut-il offrir une éducation et la société une autre ? Il faut de l'une à l'autre, une relation vivante* ² ». Les paroles prononcées par Alain Peyrefitte au colloque d'Amiens sont très éclairantes :

« *La relation entre l'école et la société traverse en ce moment une crise véritable (...) la société française subit une mutation profonde, et l'école n'a pas suivi le rythme de cette mutation (...) c'est seulement par la réforme des méthodes de l'enseignement que l'école peut remplir aujourd'hui sa mission de toujours, celle d'initier à une culture* ³ ».

Christian Fouchet, prédécesseur d'Alain Peyrefitte au ministère de l'Education nationale du 7 décembre 1962 au 7 avril 1967, est très désireux de créer un nouvel enseignement moderne mieux adapté aux exigences de la vie et du marché de l'emploi. Mais, comme le souligne Jean Papillon⁴, Christian Fouchet est contraint de tenir compte de l'enseignement traditionnel, à la fois pour préserver les formules considérées comme efficaces et par souci de ne pas rassembler le corps enseignant contre ses projets. D'où l'allure de compromis du projet gouvernemental. C'est ainsi que le même Jean Papillon compare les programmes des classes à « *l'habit d'arlequin, fait de mille pièces avec des circulaires de 1887, de 1923, de 1945, de 1947, 1953, 1957, de 1958, de 1959, de 1960...* ».

¹ Pierre Mendès France au colloque d'Amiens.

² Allocution prononcée par Alain Peyrefitte, ministre de l'Education nationale, Colloque d'Amiens, mai 1968, p.377-386.

³ *Ibid*, p.377-386.

⁴ Jean Papillon, *L'Ecole pourquoi faire ?*, Paris, Grasset, 1965, p.91.

Louis Cros¹ à qui nous avons emprunté la notion d' « *explosion scolaire* » parle de « *l'accélération rapide du volume du savoir*² », ou de « *l'accroissement du rythme des connaissances*³ ». De la même façon, et comme nous l'avons déjà souligné, Christian Fouchet⁴ remarque que « *dans la masse de plus en plus importante de connaissances qu'offre le monde moderne* », il faut, sous peine de tomber dans l'*encyclopédisme*, « *faire des choix* ». Bien d'autres encore tiennent ce type de jugement qui semble inadéquat au problème ; on ne peut légitimement établir un rapport entre la quantité des éléments à transmettre et la crise de la structure éducative. Les savoirs littéraires, historiques, artistiques ou même scientifiques ne sont pas devenus brusquement gargantuesques dans la deuxième moitié du vingtième siècle. L'histoire de l'humanité n'est pas née avec le premier pas de l'homme sur la Lune. Ce qui change, c'est la multiplication des découvertes scientifiques et technologiques, leurs applications et leur vulgarisation. « *Aucune acquisition n'est définitive, aucune spécialisation n'est désormais durable si l'une comme l'autre ne se renouvellent et ne s'adaptent sans cesse*⁵. » Ce n'est ni la nouveauté ni même la quantité qui est le cœur du problème mais le mouvement. « *Le savoir humain est devenu en même temps trop mouvant pour que l'école puisse munir chaque enfant d'un bagage complet, d'un savoir achevé*⁶. »

Ce caractère « *mouvant* » implique nécessairement un socle ferme partagé par tous, une culture générale nécessairement solide. Le programme scolaire ne peut être conçu comme une simple juxtaposition de matières particulières, simultanément ou successivement étudiées

¹ Louis Cros, inspecteur général de l'Instruction publique. Fondateur de l'Institut pédagogique national et du Comité universitaire d'information pédagogique, directeur de l'administration générale et financière du ministère de l'Éducation nationale. Président aux Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active (C.E.M.E.A.), il créa le Comité de liaison pour l'éducation nouvelle (C.L.E.N.). Ses nombreuses études s'appuyant sur la recherche biologique et psychologique, pédagogique et didactique, socio-politique et économique, ont fourni une base aux réformes qui ont marqué l'évolution de notre système éducatif au cours des cinquante dernières années. Elles s'inspiraient du souci persévérant de concevoir une politique d'éducation qui assure l'accès de tous au savoir et à la culture.

² Sous la direction de Louis Cros, *L'Ecole nouvelle témoigne. Documents recueillis par le Comité de liaison pour l'éducation nouvelle*, Paris, Armand Colin, 1970, 256p.

³ Louis Cros, *L'Explosion scolaire*, Paris, Comité universitaire d'information pédagogique, 1961, 181p.

⁴ Cité par Jean Papillon, *L'Ecole pourquoi faire ?*, Paris, Grasset, 1965, 287p.

⁵ Louis Cros, *L'Explosion scolaire*, Paris, Comité universitaire d'information pédagogique, 1961, 181p.

⁶ *Ibid.*

par tous les élèves. Dans *Les cahiers de pédagogie moderne*, Louis Cros reconnaît qu'« *il faut une instruction générale commune. Elle est le ciment d'une civilisation. À ce titre, elle ne saurait être constituée par l'addition de disciplines sans lien mais par la conscience de ce qu'elles ont en commun*¹. »

Cette juxtaposition de disciplines, avatar de l'encyclopédisme, est présentée comme antipédagogique car elle mène d'une part à la surcharge des programmes, « *les matières sont enseignées de façon exhaustive* » et d'autre part au compartimentage des enseignements, « *rare sont les ponts entre les différentes matières* ». Littérature et histoire, mathématiques et musique, arts plastiques et histoire, ces disciplines peuvent être complémentaires mais pour cela elles doivent être enseignées les unes par rapport aux autres, et pas seulement comme des disciplines cloisonnées. Cette fragmentation en disciplines entraîne une fragmentation de la connaissance en sciences distinctes, « *une stratification constituée par la juxtaposition de nouvelles disciplines totalement indépendantes les unes des autres*². » Cela peut aboutir à des effets désastreux, comme le souligne Suzanne Citron³ : « *La dissociation de la culture en savoirs autonomes*⁴. » Ou en d'autres termes : « *On tourne le dos tant à la culture qu'à la formation*⁵. » « *La culture est une synthèse. Mais une synthèse n'est pas une juxtaposition. Moins que jamais la culture ne saurait être encyclopédique*⁶. » Le colloque d'Amiens souligne ces défauts en précisant qu'il s'agit d'« *une pédagogie inadéquate à ses fins*⁷ » et propose par la voix de Louis Cros la possibilité d'un découpage en spécialités « *à condition que chacun ne soit pas considéré comme une entité indépendante des autres et une fin en soi*¹ ». Cet élément de dédoublement (point 5 de la « *stratégie du changement* » de Louis Cros) est repris dans un rapport final du colloque d'Amiens : « *Chaque discipline doit être conçue comme remplissant une double fonction, selon qu'on l'enseigne comme une*

¹ Sous la direction de Louis Cros, *L'Ecole nouvelle témoigne. Documents recueillis par le Comité de liaison pour l'éducation nouvelle*, Paris, Armand Colin, 1970, 256p.

² *Les Cahiers pédagogiques* de janvier 1967, article repris par la commission A d'Amiens.

³ Suzanne Citron, professeur au lycée pilote d'Enghien, citée par Louis Cros, p.47.

⁴ *Les Cahiers pédagogiques* de janvier 1967, article repris par la commission A d'Amiens.

⁵ Jean Tricart représentant de l'université de Strasbourg au colloque d'Amiens dans l'annexe 2 de la commission A.

⁶ Louis Cros, *L'Explosion scolaire*, Comité universitaire d'information pédagogique, 1961, 181p.

⁷ Colloque d'Amiens, annexe 1, commission A, p.44-65, « Contribution à la rénovation pédagogique ».

*contribution à l'éducation générale ou en vue de la future spécialisation*². » Louis Cros complète le sens de ce dédoublement : « *La contribution des disciplines scolaires à l'éducation générale consiste – et consiste seulement – à provoquer et satisfaire la curiosité générale*³. »

Le système de l'option apparaît comme une solution salutaire. « *L'institution d'options est une condition nécessaire de la flexibilité* », « *il faudrait dissocier, dans l'étude de chaque discipline, ce qui est matière à formation générale et doit être enseigné à tous les élèves, et ce qui est l'objet de spécialisation et ne doit être enseigné que sous forme d'option*⁴. » Il est intéressant ici de reprendre les propos de Christian Fouchet à la tribune du palais Bourbon :

« *C'est dire qu'on a souvent renoncé à faire figurer toutes les disciplines, avec le même poids et le même esprit dans toutes les sections et qu'on a procédé à des allègements chaque fois que cela a paru compatible avec la nécessité de donner aux élèves une culture cohérente. Mais en revanche, on s'est attaché à maintenir, par un jeu d'options facultatives, la possibilité pour les élèves de compléter et d'enrichir leur formation*⁵. »

Tout en maintenant un large secteur d'enseignement commun à tous les élèves, il faut distinguer quelques directions principales autour desquelles peuvent s'accomplir des formations culturelles diversifiées. Faute de ces options nécessaires, les formations risquent de ne constituer que des sommes d'éléments hétérogènes, réunis au hasard de l'évolution des programmes, sans aucune cohérence véritable, sans vraie valeur formatrice. Toutefois le colloque d'Amiens éprouve le besoin de préciser que : « *L'institution d'options est une condition nécessaire de la flexibilité, mais non une condition suffisante*⁶. »

Le refus de l'*encyclopédisme* implique aussi un choix entre les matières et dans leur contenu même. Pourquoi tel enseignement et pas un autre ? Quels éléments doivent résister

¹ Louis Cros, Commission A, rapport préparatoire.

² Colloque d'Amiens, commission A, rapport final de M.Bérard, p.88.

³ Colloque d'Amiens, annexe 1, commission A, « Contribution à la rénovation pédagogique », p.48.

⁴ Rapport final de Bérard, commission A du colloque d'Amiens, p.88.

⁵ Christian Fouchet à la tribune du palais Bourbon le 18 mai 1965, projet de réforme du second cycle du secondaire et de l'enseignement supérieur, cité in Jean Papillon, *L'Ecole pourquoi faire ?*, Paris, Grasset, 1965.

⁶ Louis Cros, annexe 1 de la commission A du colloque d'Amiens, p.58.

aux modifications des structures éducatives ? C'est le sens de l'intervention de Christian Fouchet, le 18 mai 1965 à la tribune du palais Bourbon. Doit-on conserver le même enseignement ou bien trouver une définition nouvelle de la qualité qui servirait de base à l'élaboration d'un système adapté aux grands nombres et aux visages actuels et prévisibles du marché du travail ? Ce qui revient à se demander, comme le propose Jean Papillon : « *Dans quelle mesure les notions traditionnelles sont périmées ? (...) ceci impose une recherche de " ce qu'il faut sauver " (le titre d'un chapitre de l'ouvrage de Jean Guéhenno)¹ et de ce qui peut être soit transformé soit conservé comme option facultative, soit abandonné.* »

Ce n'est pas tant dans la masse des connaissances qu'il faut choisir, mais plutôt entre les finalités assignées à l'enseignement. Dans le rapport préparatoire de la commission A du colloque d'Amiens, on constate que ce choix n'est pas fait : « *Dans la situation présente, on peut constater la persistance de finalités traditionnelles de plus en plus implicites et l'adjonction de finalités nouvelles mal intégrées².* » Les responsables politiques ne font que superposer les finalités et comme le propose Jean Tricart : « *Une des raisons de l'échec des réformes mises en train depuis 1945 résulte du fait qu'elles n'ont porté que sur les programmes, la partie la moins importante du problème³.* » Pas de choix cornélien entre les finalités traditionnelles et les finalités nouvelles apparues sous la pression du développement démographique, technique et économique.

2.3. Les finalités nouvelles

Les finalités nouvelles sont « *mal intégrées⁴* » car elles sont « *purement et simplement plaquées sur un système dont les finalités foncières n'ont pas été modifiées⁵.* » Toutefois, le colloque d'Amiens exprime la volonté de bouleverser les hiérarchies entre les disciplines. Bouleversement impulsé par le plan Langevin-Wallon qui repose notamment sur le principe de l'égalité de toutes les tâches, manuelles et pratiques autant qu'intellectuelles. « *L'homme n'est plus considéré comme une intelligence pure. On tend à réhabiliter le corps,*

¹ Jean Guéhenno, *Sur le chemin des hommes*, Grasset, 1959.

² Commission A, rapport préparatoire, p.36.

³ Jean Tricart, « Le cloisonnement aberrant des disciplines », annexe 2, p.66.

⁴ Rapport préparatoire de la commission A du colloque d'Amiens, p.36.

⁵ Rapport préparatoire, commission A du colloque d'Amiens, p.38.

*l'activité manuelle, l'affectivité*¹. » Pour Louis Cros, la conception méthodologique de l'enseignement est « *trop restée de caractère intellectualiste, livresque et formel*². » Il parle de « *discrimination et de hiérarchie implicite entre trois catégories de disciplines*³. » Il distingue en effet les anciennes disciplines formelles (latin, français, mathématiques), les disciplines scientifiques plus récemment constituées (histoire, géographie, sciences physiques et naturelles) et les disciplines concrètes (éducation physique, éducation artistique, travaux manuels).

Que doit enseigner l'école ? Comment serait-il possible d'offrir une formation professionnelle type à l'école alors que l'on reconnaît par ailleurs que la société est « *mouvante* » ? Plutôt que d'opter pour une formation professionnelle, il est plus que jamais essentiel pour l'école d'apporter un socle de culture fixe, partagé par tous, à partir duquel les spécialisations peuvent voir le jour. C'est le rôle que remplissent les humanités, le latin, l'exercice de dissertation ou d'explication de textes qui ont été très largement dépoussiérés et ont évolué depuis le triptyque de la rhétorique tiré du *De oratore* de Cicéron, *lectio, disputatio, actio*. Le colloque d'Amiens semble proposer autre chose.

« *Les finalités scolaires doivent suivre l'évolution des besoins sociaux*⁴. » L'école doit être ouverte sur le monde qui l'entoure, voilà une finalité nouvelle. Cela ne signifie pas pour autant que l'école doive s'inscrire dans un rapport de dépendance. Et selon les finalités traditionnelles : « *Le contenu des études est déterminé en fonction d'un modèle idéal qui échappe aux exigences de la professionnalisation (...) on vise à former l'homme*⁵. » C'est ce type de contradiction entre les finalités nouvelles et traditionnelles qui rend difficile la manœuvre politique. L'ouverture du système scolaire sur son environnement, sur la société qui l'entoure et sur les débats de l'actualité est un élément central des finalités nouvelles de l'enseignement. Le but de cette ouverture est, comme le propose Louis Cros, « *d'insérer les enfants dans la société des adultes*⁶. » Dans la commission B du colloque d'Amiens qui

¹ Rapport préparatoire de la commission A du colloque d'Amiens, p.37.

² Louis Cros, annexe 1 à la commission A du colloque d'Amiens, p.46.

³ Louis Cros, annexe 1 à la commission A du colloque d'Amiens, p.49.

⁴ Louis Cros, annexe 1, commission A du colloque d'Amiens.

⁵ Rapport préparatoire, commission A du colloque d'Amiens, p.37.

⁶ Louis Cros, annexe 1, commission A du colloque d'Amiens, p.45.

s'intéresse à la formation culturelle de l'individu, des points sont particulièrement consacrés à cette ouverture de l'enseignement scolaire. Nous en retiendrons ici trois. Ainsi le point 20 souligne qu' :

« il ne suffit pas à l'éducation artistique d'exploiter les seules ressources scolaires, il faut fertiliser le monde non scolaire, l'enrichir, et l'utiliser. L'exposition itinérante, le concert, la discothèque, le théâtre, le cinéma, la télévision (...) le jouet, le vêtement, le meuble, l'habitat, le square, le site urbain ou rural sont autant d'objets de formation, d'exigence artistique et culturelle (...) le tabouret, l'assiette ou l'ours en peluche revêt plus d'importance que le Rembrandt tardivement découvert (...) sans cette solidarité culturelle, l'action enseignante restera superficielle et temporaire¹. »

Par ailleurs, le point 21 stipule qu' *« il faut aussi que l'école s'ouvre à tous ceux qui sont susceptibles, par leur richesse personnelle, leur expérience, de venir se prêter au dialogue, à l'échange que l'enfant réclame et auquel il a droit². »* Enfin, il semble primordial d' *« habituer tous les maîtres à tirer parti du présent, de l'actualité, de l'événement d'où qu'il vienne. Certes, l'inventaire, la réflexion sur les œuvres du passé restent enrichissants. Mais ce qui compte surtout c'est se sentir capable de vivre avec son temps³. »*

Ce type de discours semble contradictoire avec les alertes contre la rentabilité économique et la production matérielle de l'ère scientifique et technique, présentées par ailleurs dans les actes du colloque d'Amiens : *« L'humanité est en grand péril si le progrès technique continue à accroître sa puissance matérielle sans qu'un progrès intellectuel et moral parallèle le rende plus sage par ailleurs⁴. »* Ne risque-t-on pas de pervertir le système éducatif en l'ouvrant trop sur la société et en élaborant *« des sujets globaux de réflexion puisés dans leur [les élèves] milieu, leur vie et leurs curiosités⁵ »*? Il semble important de rappeler ici le quatrième point du rapport préparatoire de la commission B du colloque

¹ Rapport préparatoire de la commission B du colloque d'Amiens, p.105.

² Rapport préparatoire de la commission B du colloque d'Amiens, p.106.

³ Point 27, rapport préparatoire de la commission B du colloque d'Amiens, p.107.

⁴ Louis Cros, annexe 1, commission A du colloque d'Amiens, p.58.

⁵ Louis Cros, annexe 1, commission A du colloque d'Amiens, p.57.

d'Amiens : « *L'utilité d'une discipline d'enseignement ne se juge plus en fonction seulement de la rentabilité économique*¹. »

La révélation de sa personnalité à l'élève apparaît comme la *finalité nouvelle* de l'école. « *Il ne s'agira plus essentiellement d'acquérir des connaissances, pas même d'apprendre à apprendre, mais d'apprendre à devenir. Apprendre à devenir, c'est se mettre en mesure de se situer et de se resituer sans cesse dans un monde qui change*². » Les nouvelles générations doivent, selon les préceptes pédagogiques d'alors, pouvoir appréhender ce monde en perpétuelle évolution, « *se sentir capable de vivre avec son temps*³. » Nous retrouvons dans le rapport final de la commission A du colloque d'Amiens remis par J.-P. Bérard⁴ et intitulé « *Finalités de l'enseignement* », cette fameuse « *aptitude au changement* », pour « *faciliter l'adaptation rapide des techniques, aider à rassembler de façon cohérente les informations multiples qui assaillent de tous côtés ; permettre de maîtriser les conditionnements économiques au lieu de les laisser asservir.* »

L'école idéale apparaît comme le lieu de l'apprentissage d'un art de vivre avant même l'apprentissage d'un savoir commun à tous. Même la paresse, comme peuvent en attester les propos d'André Boulloche⁵, devient une valeur : « *Les moments de paresse ou d'inactivité apparente peuvent être aussi riches que les moments d'efforts*⁶. » On parle d'un « *nouvel équilibre* ». Il faut permettre à l'individu de modeler la nature de sa vie dès l'école, « *l'aider à la recherche d'un art de vivre* ». Pour mieux vivre il est nécessaire que chaque enfant puisse connaître ce pour quoi il est fait. C'est une idée-force de la commission B du colloque d'Amiens : « *L'épanouissement de chacun doit s'appuyer sur ce qui lui convient le mieux (...)* *On peut favoriser la formation d'un élève et son intégration sociale par la gymnastique ou les*

¹ Colloque d'Amiens, p.102.

² Citation de Gilles Ferry mise en exergue du rapport final de Bérard à la commission A du colloque d'Amiens, p.85.

³ Rapport final de la commission B du colloque d'Amiens, p.156.

⁴ J.-P. Bérard, président de l'Union régionale des associations de parents d'élèves de l'enseignement public de l'académie de Paris.

⁵ Ancien ministre de l'Education nationale du 8 janvier 1959 au 23 décembre 1959.

⁶ Avant-propos qui introduit la publication des actes du colloque d'Amiens, repris par la commission B, p.164.

*couleurs, et la compromettre à jamais par le latin ou les mathématiques¹ » ; « Toutes les matières concourant à l'épanouissement de l'individu sont nécessaires à un développement harmonieux, individuel et collectif². » Donner à chacun le développement maximum dont il est capable, cela exige que des intelligences inégales soient toutes éveillées et cultivées et que des voies multiples soient ouvertes devant la variété des aptitudes, pour déboucher sur la diversité des professions et « révéler et développer la personnalité de l'élève³ ». Ce type de considérations implique la modification des habitudes pédagogiques où l'induction (le mouvement naturel d'un esprit qui cherche et qui apprend) est désormais préférée à la déduction (l'esprit qui sait et qui ordonne ce qu'il sait). Plus exactement : « Il faut les alterner, mais en allant du premier au second et non en sens inverse. C'est dans cette alternance que réside tout l'art pédagogique⁴. » « Le préjugé intellectualiste » est très largement dénoncé, notamment par Louis Cros, parce qu'il laisse en friche de nombreux esprits de qualité et détourne beaucoup d'élèves de formations et de carrières qui seraient, pour eux comme pour la société, les plus enrichissantes et les plus nécessaires. Il est vrai que l'on constate l'encombrement des carrières administratives et libérales à base littéraire et juridique. Il faut flatter tous les talents que peut posséder un enfant. Il faut développer la capacité d'adaptation et d'invention ; une éducation à l'initiative. Pour reprendre les propos de Gilles Ferry, il ne faut pas *apprendre* ni même *apprendre à apprendre*, mais il faut *apprendre à devenir*. Le système scolaire doit répondre à la diversité des aptitudes, mais aussi, luxe suprême, à la diversité des goûts. Un enseignement ouvert sur la société, à l'écoute de la demande sociale, qui préparerait au bonheur et non plus au travail mécanique forcé qui « s'appuie sur la nature même de l'enfant (...) la créativité naturelle, vierge, spontanée⁵. » Les tenants de l'école nouvelle proposent de « réhabiliter le corps, l'activité manuelle, l'affectivité ».*

¹ Point 5 du rapport préparatoire de la commission B du colloque d'Amiens, p.102.

² Point 4 du rapport préparatoire de la commission B du colloque d'Amiens, p.102.

³ Point 26 du rapport préparatoire de la commission B du colloque d'Amiens, p.107.

⁴ Louis Cros, « L'école nouvelle témoigne », *Cahiers de pédagogie moderne*, 1970.

⁵ Point 11 du rapport préparatoire de la commission B du colloque d'Amiens, p.103.

La formation culturelle et artistique répond à ces nouveaux critères. Elle propose de « faire jouer les ressources de la sensibilité ¹ » et pas seulement d'éduquer l'intelligence. « Se servir pour susciter la soif de savoir, de la curiosité de l'imagination de l'enfant, de son goût pour la création et l'action, est bien certainement la meilleure méthode². » Parler de formation culturelle, c'est « s'assigner comme but premier la formation d'un être : sachant s'informer, raisonner, communiquer ; responsable, libre et désaliéné mais en même temps communautaire ; équilibré, sachant découvrir son art de vivre par un ajustement sans cesse recréé à l'environnement changeant ; capable pour cela de prévoir³. »

Parmi les activités artistiques promues par le colloque d'Amiens on trouve les arts plastiques, l'architecture, la musique et les arts sonores, les activités manuelles, l'expression corporelle, les arts d'animation, les activités dramatiques, les activités de synthèse. Ce qui semblait être subalterne pour beaucoup devient dans l'esprit de quelques-uns primordial car « l'art fait du bien à tous⁴. »

À ce niveau de la discussion, la question de la pratique artistique est posée et deux types de discours se font entendre dans les débats de la commission B. Une participante regrette que le rapport s'en tienne aux généralités dans l'enseignement artistique. Elle insiste sur la nécessité d'une pratique de l'art car s'il faut apprendre à aimer la musique, il faut aussi apprendre à la pratiquer sérieusement. Un autre type de discours pour qui l'essentiel n'est pas de s'appesantir trop sur la technique des arts prend part au débat. Le but recherché doit être la formation de la personnalité par l'appel à la créativité ; on s'approcherait plus de l'éducation esthétique que de l'enseignement artistique. Le rapport final de la commission B du colloque d'Amiens arbitre en faveur de l'éducation esthétique : « L'éducation artistique doit se distinguer ainsi de l'enseignement artistique plus spécialement engagé dans les techniques particulières⁵. »

¹ Point 17 du rapport préparatoire de la commission B du colloque d'Amiens, p.104.

² Louis Cros, « L'école nouvelle témoigne », *Cahiers de pédagogie moderne*, 1970.

³ Rapport final de la commission B du colloque d'Amiens, p.141-142.

⁴ Point 12 du rapport préparatoire de la commission B du colloque d'Amiens, p.103.

⁵ Rapport final de la commission B du colloque d'Amiens, p.145

Ce n'est pas tant la masse de connaissances qui serait devenue subitement nouvelle que la multiplicité et la stratification des finalités assignées à l'enseignement qui sont les vrais problèmes du système éducatif des années soixante. Les troubles du système éducatif sont davantage dus aux *finalités nouvelles* de l'enseignement qu'aux connaissances nouvelles à enseigner. Derrière l'*encyclopédisme* se cachent des défauts pédagogiques comme la surcharge inutile des programmes et le cloisonnement en disciplines distinctes les unes des autres. Comment dans ce cas réagir face à la volonté de certains, dont les acteurs du colloque d'Amiens, d'introduire encore de nouvelles disciplines ? Comment peut-on, sans se contredire, critiquer l'*encyclopédisme* d'une part et souhaiter d'autre part l'incorporation dans le système éducatif de nouveaux domaines ? La nuance réside dans le fait que les promoteurs du colloque d'Amiens ne souhaitent pas tendre à l'exhaustivité en ajoutant la musique et les arts plastiques à d'autres disciplines déjà existantes. Ils proposent bien au contraire l'éducation artistique comme une alternative à l'approche traditionnelle de l'enseignement. L'éducation artistique comme faisant partie des *finalités nouvelles* prenant le pas sur les *finalités traditionnelles* et non pas se superposant à elles. C'est une révolution qui est proposée, dans un sens de bouleversement, une *tabula rasa*, et non pas un retour à l'ordre ancien. Les difficultés rencontrées par le système éducatif sont en partie dues au manque de courage politique ou à l'impossibilité d'appliquer une pensée politique radicale. Le compromis politique rend impossible toute révolution et en dépit des discours laisse libre cours aux stratifications et juxtapositions de connaissances et de finalités. D'où l'aspect de « chantier¹ » de l'école française.

¹ Rapport préparatoire commission A du colloque d'Amiens, p.35

Chapitre 2 - Le rôle du Commissariat général au Plan

Le débat général oriente les idées vers l'intégration de nouvelles finalités dans le système scolaire qui doit évoluer en collant au plus près à la société. La planification impulse le mouvement en se préoccupant du rapport au monde et aux autres pour contrecarrer une évolution passive et consommatrice. Derrière l'action culturelle se profile un enjeu social qui doit permettre à l'individu de préserver son autonomie mais aussi de choisir sa place et sa façon de vivre dans le monde qui l'entoure. Quant au développement culturel, il construit un pont entre le culturel et le social faisant les beaux jours du socioculturel et de la polyvalence des enseignants.

Les experts et les acteurs ne manquent pas d'outils en rapport direct avec la planification pour donner à réfléchir sur les modes d'action à envisager pour approcher l'utopie d'une société guidée non par le marché mais par la culture et la qualité du lien social : rapport du groupe de travail Toraille constitué au sein du ministère de l'Education nationale, commissions de la planification, création du Conseil du développement culturel et du Fonds d'intervention culturelle (FIC).

1. Le rapport Toraille

La préparation du VI^e Plan au sein du ministère de l'Éducation nationale est confiée, dans un premier temps, à vingt groupes de planification internes au ministère qui se livrent chacun à une recherche par secteur. Le groupe numéro dix-huit reçoit la mission d'étudier « *l'action culturelle à l'intention des milieux scolaires* » et est confié à Raymond Toraille, inspecteur général de l'Éducation nationale. La constitution d'un tel groupe répond à une préoccupation nouvelle chez les responsables du ministère de l'Éducation. Le rapport qui en résulte est remis en juin 1969 et est contemporain de la commission réunie autour de Louis Joxe. Le groupe s'efforce de « *dégager ce que pourraient être les premiers éléments d'une doctrine de l'Éducation nationale*¹ » en matière d'action culturelle.

1.1. De la nécessité d'une doctrine de l'éducation en matière d'action culturelle

Les travaux sont motivés par un constat, celui d'une carence de l'action culturelle en milieu scolaire qui ne fait pas partie des missions de l'Éducation nationale mais relève de structures « *spécialisées* ». Le rapporteur Toraille souligne alors « *une erreur d'orientation*². » Puisque l'on sépare culture et éducation, et que l'on distingue entre les connaissances qui sont dispensées par l'école, d'une part, et la culture, d'autre part, qui relèverait d'institutions « *spécialisées* », qui « *seraient d'une autre nature*³. » Le groupe estime que cette dissociation est « *erronée et nuisible*⁴. » Il appartient d'intégrer à l'école une culture qui serait dispensée dans un réseau d'écoles dites « *parallèles* ». « *L'école est le noyau de toute action culturelle et c'est à elle qu'il appartient d'intégrer l'école parallèle*⁵. » On parle aussi de « *culture continuée*⁶. »

¹ « Action culturelle à l'intention des milieux scolaires », 18^e groupe de planification interne du ministère de l'Éducation nationale, Raymond Toraille, juin 1969, document de travail 515bis, p.3.

² *Ibid.*, p.3

³ *Ibid.*, p.3.

⁴ *Ibid.*, p.3.

⁵ *Ibid.*, p.3.

⁶ *Ibid.*, p.3.

Ce rapport est mis en valeur par une étude du service des études et recherche du secrétariat d'Etat à la Culture où l'auteur, vigilant, souhaite préciser ce rapport et rappeler l'utilité du secrétariat d'Etat dans une action culturelle en milieu scolaire : « *Le système scolaire ne doit pas viser automatiquement à s'annexer tous les moyens de la culture*¹. » Cette attitude sous-entendrait une mise à l'écart du ministère de la Culture dans toute opération d'action culturelle en milieu scolaire si l'Education nationale devait *annexer* l'ensemble des moyens de la culture. L'école doit au contraire savoir s'appuyer sur le réseau culturel qui se trouve dans son environnement ; l'école doit par exemple s'appuyer sur la bibliothèque de sa commune ou la maison de la culture la plus proche : « *Elle n'a pas à se substituer aux autres structures existantes*². »

Le deuxième élément souligné par le rapport Toraille est l'absence de volonté des acteurs de l'Education nationale. Le rapporteur ne fait certes pas preuve de fatalisme économique, il n'assimile pas l'absence d'action culturelle en milieu scolaire à un simple manque de moyens : « *Le constat de carence ne doit pas masquer l'énorme potentiel dont dispose l'Education nationale*³. » Ce n'est pas une question de *potentiel* mais de *volonté*. L'inventaire des buts fixés à l'action culturelle en milieu scolaire n'est pas glorieux : « *absence de but conscient de l'éducation artistique, qui est la seule forme d'action culturelle pratiquée* », « *portion congrue de l'éducation artistique dans les programmes généraux* », « *poids des habitudes* », « *recherche facile d'une bonne conscience plutôt que le dessein d'une véritable action culturelle, toutes les formes vivantes de la culture sont aujourd'hui le domaine quasi exclusif des activités dites périscolaires* ». Il faut « *réintroduire certaines disciplines dans l'enseignement. Restituer leur valeur culturelle à l'ensemble des enseignements, les revitaliser, les revivifier. Il y a une véritable révolution pédagogique à accomplir*⁴. »

Le groupe souhaite donc réinsérer l'action culturelle au sein de l'action éducative d'ensemble. Le contexte le permet car les missions attribuées à l'école commencent à

¹ « Action culturelle et milieu scolaire », par Claude Fabrizio, S.E.R., 1976.

² « Action culturelle à l'intention des milieux scolaires », 18^e groupe de planification interne du ministère de l'Education nationale, Raymond Toraille, juin 1969, document de travail 515bis, p.6.

³ *Ibid*, p.3.

⁴ « Action culturelle à l'intention des milieux scolaires », 18^e groupe de planification interne du ministère de l'Education nationale, Raymond Toraille, juin 1969, document de travail, 515bis, p.7.

changer. L'effervescence des années soixante entraîne une double remise en question de l'enseignement lui-même : d'une part, les contenus paraissent « *obsolètes*¹ » et une mise à jour semble s'imposer avec la création en 1963 de la commission présidée par l'inspecteur général Marcel Rouchette pour l'enseignement du français dans les écoles, et avec celle en 1966 de la commission André Lichnérowicz sur l'enseignement des mathématiques à tous les niveaux du système scolaire. D'autre part, les méthodes d'enseignement semblent « *archaïques*². » Une pédagogie nouvelle qui fait davantage appel à la motivation des élèves, à leur activité, à leur vie même est espérée. C'est ce mouvement qui inspire les expériences du « *tiers temps pédagogique* » et du « *10% pédagogique* ».

L'action culturelle peut proposer de nouveaux contenus, de nouvelles méthodes, favoriser « *l'épanouissement*³ » et l'éveil. C'est parce que les missions de l'école ont évolué que l'action culturelle peut trouver une place dans les structures scolaires : « *Le rôle de l'école peut se résumer en trois termes : l'imprégnation, l'information, l'aide à la création*⁴. »

1.2. Les orientations pédagogiques à prendre secteur par secteur

Secteur par secteur, le rapport Toraille fait des propositions judicieuses et fort bien inspirées. Livre, musique, dessin, photographie, cinéma, théâtre, tous ces domaines d'activités sont passés en revue et font l'objet de conseils pédagogiques à l'intention des membres des commissions du VI^e Plan. Trois principes communs à tous les arts apparaissent élémentaires. Tout d'abord, l'acquisition des connaissances importe moins que le développement de la sensibilité. Ensuite, la réussite de ce type d'opérations dépend de l'attitude du maître et de son ouverture sur la vie. Il faut qu'il devienne le guide et le conseiller des enfants. Enfin, l'éducation artistique ne doit pas être séparée du reste de l'enseignement.

L'enseignement du dessin permet d'ouvrir les enfants à d'autres formes artistiques comme le cinéma et la photographie. Au-delà de leurs pouvoirs d'expression, ces arts ont un point commun car parallèlement aux savoirs techniques qui relèvent d'un apprentissage

¹ Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement*, Paris, Armand Colin, 1968.

² *Ibid.*

³ « Action culturelle à l'intention des milieux scolaires », 18^e groupe de planification interne du ministère de l'Éducation nationale, Raymond Toraille, juin 1969, document de travail 515bis, p.6.

⁴ *Ibid.*, p.6.

technique, chacun propose un rapport à l'image, à sa création, à sa compréhension : « *on peut aussi apprendre à regarder*¹ » une image, qu'elle soit fixe ou mobile, qu'elle dépeigne la réalité ou une fiction. C'est pour cela que selon le rapport Toraille, l'importance de la photographie est capitale : « *Dans l'immédiat, une initiation pour la formation du goût comme pour la formation de l'esprit d'observation est aussi importante qu'une initiation au dessin*². »

Pour le livre, « *un retard considérable a été pris*³ ». A côté de la lecture d'information ou de consultation, l'enfant doit avoir accès dans le cadre de l'école à un large choix de lectures de distraction et de qualité à la fois. À l'école élémentaire, la bibliothèque de classe est la seule ressource. La bibliothèque d'établissement relevant de la Direction de la pédagogie, des enseignements scolaires, et de l'orientation répond mieux aux conditions nécessaires mais en 1969, on ne peut en recenser que deux cents environ dans toute la France.

Dans certains départements, les communes de moins de vingt mille habitants bénéficient du maigre service de la lecture publique fourni par les bibliothèques centrales de prêt, organismes d'Etat créés par la Direction des bibliothèques et de la lecture publique au niveau national à partir de 1945 et qui ne sont présentes que dans cinquante-quatre départements. Ces bibliothèques installées le plus généralement au chef-lieu du département déposent périodiquement des livres grâce à des « bibliobus » dans les écoles de communes petites, villages, hameaux. Lorsque, en 1967, à la demande d'un comité interministériel, un groupe de travail étudie un plan de développement de la lecture publique, le secteur de l'école est particulièrement examiné et le service de prêt direct par bibliobus est préconisé. La bibliothèque centrale de prêt peut, grâce au bibliobus, mettre à la disposition des enseignants et des élèves les collections assez variées du fonds qu'elle possède. Ressource essentielle et indispensable dans les établissements scolaires à petits effectifs, la bibliothèque centrale de prêt doit apporter le complément indispensable en ouvrages documentaires ou livres de culture générale et de détente aux établissements déjà pourvus d'une bibliothèque. Tous les élèves, de toutes les classes, peuvent monter dans le bibliobus qui stationne dans la cour de l'établissement et y choisissent librement les livres qu'ils souhaitent parmi les deux mille cinq cents ouvrages présentés sur les rayons du véhicule à l'instar d'une véritable petite

¹ *Ibid.*, p.26.

² *Ibid.*, p.26.

³ *Ibid.*, p.12.

bibliothèque. Chaque enfant emprunte à domicile le livre qu'il a lui-même choisi. Dans l'intervalle des passages du bibliobus les enfants échangent entre eux leurs livres. Ce système qui n'est encore pratiqué en 1969 que dans six départements a l'avantage d'apporter des livres dans les établissements scolaires, tout en restant aux yeux des élèves un élément extérieur aux obligations scolaires proprement dites. Le groupe Toraille souhaite sa généralisation.

Pour le théâtre, plusieurs types d'activités sont possibles en milieu scolaire. Les plus répandues sont les moins efficaces sur le plan artistique et, « *ne permettent pas de dégager la spécificité d'un art*¹. » La première est l'analyse, l'explication de textes faite par les professeurs de français. Le deuxième type d'activité est l'appel à la profession théâtrale, soit par le biais de troupes spécialisées dans le théâtre pour enfants, soit par le biais du théâtre de marionnettes. Le mode opératoire de cette rencontre reste l'introduction dans la classe d'un comédien professionnel :

« L'introduction dans la classe d'un comédien professionnel doit être positive et enrichissante. Ses connaissances techniques, son sens de la scène apportent aux élèves un point de vue stimulant et différent de celui que peuvent avoir leurs maîtres, aussi informés soient-ils sur le théâtre. Les réticences de certains enseignants à cet égard (manque de culture de beaucoup de comédiens) ne seraient plus justifiées si ces derniers avaient la possibilité de recevoir une formation solide, soit dans les écoles, soit dans les centres d'art dramatique¹. »

L'alternative est la mise en contact direct sur le lieu théâtral lui-même pour suivre l'élaboration d'un spectacle et participer ainsi à la création.

Le mode opératoire à suivre pour la musique est à peu près semblable à celui qui vient d'être exposé pour le théâtre. Il faut écouter de la musique en classe, aller à la rencontre des musiciens lors de concerts publics et amener la musique à l'école pour familiariser les enfants avec l'orchestre, la musique et les musiciens (avec une préférence du rapporteur pour cette dernière solution). La pratique (l'apprentissage d'un instrument comme le chant choral) n'est pas considérée comme du ressort de l'école mais des divers clubs ou centres socioculturels. L'école n'a pour mission que de créer les conditions favorables à ces pratiques personnelles.

¹ *Ibid.*, p.29.

Nouveaux objectifs, nouveaux contenus, mais faut-il parler aussi de nouveaux professeurs ? Le constat établi par le rapport Toraille n'est pas optimiste. Au niveau de l'école élémentaire, c'est la formation des maîtres qui est l'élément dont dépend l'équilibre de l'ensemble de l'édifice. Or l'« *incompétence des maîtres* » est couplée à une somme de handicaps contraires à la bonne insertion de l'art dans le système scolaire. Le rapport dénonce une hiérarchie implicitement établie des matières à enseigner où le dessin se trouve au dernier rang, une conception du dessin comme simple matière d'enseignement et non comme moyen d'expression et une inadaptation des inspecteurs de l'enseignement primaire.

Pour remédier au manque de formation des maîtres, le rapport envisage la création de conseillers pédagogiques qui seraient choisis parmi les instituteurs et qui seraient comparables aux *conseillers pédagogiques d'enseignement général* et aux *conseillers d'éducation physique* mis en place auprès des inspecteurs départementaux de l'enseignement primaire. De tels conseillers pourraient encadrer tout au long de l'année des stages d'une journée, des rencontres, des confrontations avec des personnes extérieures à l'enseignement (artistes, architectes), des visites.

Quant au *secondaire*, l'enseignement y est assuré par des professeurs spécialisés dans leurs disciplines et d'une façon générale, chacun ne se préoccupe que de la matière qu'il enseigne et s'enferme dans les limites strictes de cette matière. Quant aux spécialistes de l'art, professeurs de dessin ou de musique, ils sont assez généralement méconnus et ignorés et leurs heures de cours sont souvent considérées par les élèves comme des « *classes à chahut* ² ». Il y a un manque de maîtres véritablement bien formés. Dans maintes petites villes de province c'est encore à un artiste local, qu'on nomme « délégué rectoral », et à qui l'on demande d'enseigner son art. Parfois modeste mécénat, ou service rendu à un artiste dans le besoin, ou encore complaisance pour tel ou tel vœu d'une personnalité influente. Les situations sont fort diverses mais les résultats sont généralement identiques. Le rapport Toraille appelle de ses vœux de nouveaux centres de formation pour ajouter des qualités d'animation aux compétences requises des professeurs.

¹ Catherine Dasté (secrétaire d'Etat à la Jeunesse et aux Sports) in « Action culturelle à l'intention des milieux scolaires », 18^e groupe de planification interne du ministère de l'Education nationale, Raymond Toraille, juin 1969, document de travail 515bis, p.31.

² « Action culturelle à l'intention des milieux scolaires », 18^e groupe de planification interne du ministère de l'Education nationale, Raymond Toraille, juin 1969, document de travail 515bis, p.23.

Cette formule fait penser à celle du *professeur spécialisé polyvalent*. « *Un professeur spécialisé ne signifie pas un professeur enfermé dans sa discipline, mais un professeur regardant ou utilisant les autres disciplines du point de vue de sa spécialisation*¹. » En fait, l'ouverture d'un enseignement sur les autres disciplines que la sienne pour enrichir son propre enseignement est alors considérée comme capitale pour renouveler des contenus pédagogiques qui semblent « *obsolètes* »² et des méthodes d'enseignement « *archaïques*³ ». Chaque enseignant, quelle que soit sa discipline, doit tendre à la polyvalence. Le rapport Toraille ne souhaite pas créer un nouveau corps d'enseignants polyvalents mais plutôt inciter à ce que chaque enseignant spécialisé soit polyvalent. « *Un professeur polyvalent ne pourrait être qu'un théoricien touche-à-tout, et à la limite bouche-trous*. » Ainsi, comme pour le théâtre, le groupe a rejeté la création d'un corps spécialisé de *professeurs de cinéma* tout comme celui de *professeurs d'arts* (théâtre, cinéma, musique, arts plastiques), ou encore comme le « *professeur mixte* » (littérature et cinéma). Selon le rapport Toraille, le professeur mixte du type littérature et cinéma risquerait de s'enfermer dans la comparaison de deux langages au lieu d'approfondir la diversité du langage cinématographique. Le rapport envisage de dégager des heures pour les arts à partir de l'horaire affecté à l'enseignement du français.

Le rapport Toraille invoque les conclusions de la commission Antériou⁴ qui s'est intéressée au rayonnement que peut exercer ce type de *professeur polyvalent*. Ses trois principales actions seraient : « *conseiller* » pour le théâtre en classe les professeurs de lettres ou de langues vivantes dans le cadre de leur enseignement ; établir un pont entre un enseignement libéré d'un programme et cette activité, les deux fonctions s'enrichissant et s'assouplissant mutuellement. Il faut révéler aux élèves que le metteur en scène ou le comédien, au moment où il entreprend son travail, ne néglige aucunement la documentation universitaire qui peut l'aider à mieux saisir les intentions de l'auteur. Au-delà de cette activité de conseil, ce professeur polyvalent devrait remplir deux tâches : l'animation d'un groupe théâtral d'élèves, et le contrôle des relations à établir entre l'enseignement et la profession

¹ *Ibid.*, p.38.

² Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement de 45 à nos jours*, Paris, Seuil, 1992, 226p.

³ *Ibid.*

⁴ Du nom du député Louis Antériou, républicain socialiste de l'Ardèche né en 1887 et mort en 1931.

théâtrale (comédiens dans la classe). Le projet de formation qui serait à suivre est aussi précisé par la commission Antériou : formation de professeurs spécialisés assurée dans un centre pédagogique théâtral « *en cours de création*¹ » comportant de la pratique (orale, corporelle, improvisation, psychologie), des cours théoriques (étude de tous les éléments concrets du théâtre), et deux stages, un en milieu scolaire, un en milieu théâtral (étude d'une mise en scène au cours de son élaboration). La commission Antériou envisageait enfin la possibilité d'un CAPES théâtre.

En conclusion, que l'on aboutisse ou non à la naissance d'un type nouveau de professeur, il apparaît dès lors nécessaire d'établir des contacts étroits entre les activités d'enseignement et les activités libres de clubs ou associations socioculturelles afin de développer la sensibilité des enfants ainsi qu'une ouverture sur la vie avec en toile de fond l'acquisition d'un niveau minimum de compétence.

Dans sa conclusion, le groupe se dit « *conscient des lacunes importantes de ses travaux et de la difficulté qu'il y aura à en tirer éventuellement des éléments concrets et cohérents de planification*². » Néanmoins, ce rapport a le mérite de proposer la justification de l'action culturelle en milieu scolaire et ses modalités d'application en insistant sur la nécessité d'une rénovation pédagogique et d'une meilleure formation des enseignants. L'action culturelle en milieu scolaire pourrait être capable d'aider à cette rénovation de la pédagogie. Cette préoccupation pour les questions d'ordre culturel est également celle du VI^e Plan.

1.3. Un exemple de rénovation pédagogique : le cas des archives

L'étude de la relation des archives avec le milieu scolaire nous présente une tentative de rénovation pédagogique antérieure au mouvement général des années soixante et répondant déjà à ce que l'on pourrait nommer le triptyque *nouveaux objectifs, nouveaux contenus, nouvelles méthodes* et s'appuyant sur un enseignant polyvalent de fait. Cette étude fait apparaître toutes les difficultés comme le manque de moyens, le côté expérimental et non représentatif des opérations menées mais aussi les principales idées comme l'ouverture de l'école sur son environnement culturel grâce au partenariat et à la polyvalence du professeur.

¹ « Action culturelle à l'intention des milieux scolaires », 18^e groupe de planification interne du ministère de l'Éducation nationale, Raymond Toraille, juin 1969, document de travail 515bis., p.33.

² *Ibid.*, p.48.

Les archives ont un rôle à la fois administratif, scientifique et culturel et c'est dans cette dernière acception que s'inscrivent les politiques partenariales menées entre les services des archives et les écoles. Tout d'abord, les partenariats entre services d'archives et écoles sont anciens. Le premier cas à noter remonte à 1951, et c'est là la première particularité de ce type de partenariat. La seconde, c'est l'attribution d'un rôle clé au professeur d'histoire dans la réalisation du partenariat. Le professeur d'histoire apparaît sous trois angles complémentaires à la fois comme un expert, un médiateur culturel et un acteur des nouveaux pédagogues.

Pour répondre à une plus grande curiosité du public vis-à-vis du document historique et au sens de l'évolution des méthodes pédagogiques tendant à faire de l'élève un membre actif de l'enseignement, un service éducatif est créé à titre d'essai. Il est institué officiellement en octobre 1950 aux Archives nationales. Devant le succès rencontré, la direction des Archives de France envisage son extension aux archives départementales ; les services éducatifs des archives du Puy-de-Dôme, des Alpes-Maritimes sont les premiers créés. On dénombre cinq services éducatifs en 1954, neuf en 1955, quinze en 1956, cent un en 1977. Le public concerné est celui des écoles, collèges et lycées.

C'est grâce à la décharge partielle d'enseignants en histoire que les dépôts d'archives municipales, départementales ou nationales ont pu mettre en place des structures éducatives. Le professeur est l'acteur indispensable à la réalisation de ce projet d'ouverture des services d'archives sur la société. En 1982, le principe de la décharge fonctionne toujours, mais il est complété par la pratique d'heures supplémentaires hebdomadaires (de deux à sept heures). C'est ainsi que pour cent services éducatifs au début des années quatre-vingt, il y a cent trente professeurs ayant exercé avec trois cent quatre-vingt-deux heures de décharge et quatre-vingt-six heures et demie d'heures supplémentaires. À la fin, les enseignants peuvent consacrer chaque semaine aux services éducatifs – 3 heures 55 en 1981, 4 heures et 3 minutes en 1982, 4 heures et 15 minutes en 1983. Ce temps est complété par le concours qu'ils reçoivent du personnel des archives pour les aider. Ces heures de décharges accordées aux professeurs d'histoire sont indispensables à la survie de ces services éducatifs. Mais tous ces professeurs sont unanimes à souhaiter exercer leur service aux archives en décharge réelle, sans addition d'heures supplémentaires à leur horaire légal.

Les rapports annuels des services éducatifs des archives soulignent la préoccupation des services éducatifs quant à la diminution des mises à disposition et du temps moyen de

décharge. Ainsi, dans le rapport de 1985/1986, est-il mentionné : « *Cette année, à la différence des années précédentes, aucune exposition n'a eu lieu, par suite de manque de temps du professeur.* » On retrouve souvent cette phrase dans les rapports d'activité.

Un tableau récapitulatif¹ du nombre d'heures consacrées à ce partenariat par service éducatif de 1977 à 1986 nous permet de constater un accroissement global du volume des mises à disposition des professeurs auprès des archives. Ce tableau met également en lumière l'insuffisance du temps moyen (4 heures par semaine) que les enseignants peuvent consacrer chaque semaine au service éducatif. C'est ainsi que le rapport général des services éducatifs d'archives pour l'année scolaire 1985/1986 insiste pour que l'attribution d'heures de décharge soit généralisée et augmentée pour atteindre au moins six heures, condition du bon fonctionnement des services.

La figure la plus adéquate à cette médiation entre le service d'archives et l'élève est bien celle du professeur d'histoire car l'historien est familier de ces lieux dont la fréquentation lui est indispensable pour pratiquer la méthode scientifique de tout chercheur en sciences humaines. Cette nécessaire familiarité des historiens les rend plus à même de faire découvrir ces lieux à des tiers, en l'occurrence à leurs élèves, car ils peuvent leur donner du sens.

Par ailleurs, les objectifs poursuivis par la mise en place de services éducatifs auprès des services d'archives sont ceux de la connaissance des patrimoines culturels locaux et surtout de l'apport de ce patrimoine local pour l'apprentissage de l'histoire. Cette préoccupation est un témoignage de l'évolution pédagogique et la direction des Archives de France prend en compte cet argument. Il est mentionné dans une note sur l'action des services éducatifs des archives en milieu scolaire du 1^{er} juin 1982 que cela permet de « *créer une nouvelle formule d'enseignement de l'histoire qui rende cette discipline plus accessible et plus vivante.* » Dans le même ordre d'idée, un rapport général sur le fonctionnement des services éducatifs des archives départementales pour l'année scolaire 1983/1984 souligne que cela permet de « *concrétiser au maximum la vision, la localiser, la faire échapper à l'aspect lointain, peu ou prou abstrait, des manuels, telle est la clé des services éducatifs.* » Dorénavant les professeurs doivent s'ouvrir sur le monde qui les entoure, et c'est à partir de

¹ Annexe A - Récapitulatif du nombre d'heures consacrées au partenariat avec le milieu scolaire par les services éducatifs des archives de 1977 à 1986. (Source issue du rapport annuel des services éducatifs des archives, 1985/1986, p.4).

cette base concrète qu'ils peuvent transmettre des connaissances à leurs élèves. « *Le cours d'histoire est fait devant les documents exposés ou mis en main, illustrant ainsi, de façon concrète, le programme correspondant à la classe des élèves*¹. » Les archives départementales et municipales correspondent à cet environnement, elles sont les lieux de cette proximité. C'est par leur visite que doit se créer une ébauche de familiarité et cela représente 80% des actions pédagogiques des services éducatifs. Toutefois, d'autres méthodes moins traditionnelles ont été éprouvées. Ainsi a-t-il été prévu que les documents puissent être transportés dans les classes des divers établissements scolaires sous la forme d'expositions itinérantes. Le but exprimé par le rapport général sur le fonctionnement des services éducatifs des archives départementales pour l'année scolaire 1983/1984 est de « *saisir les jeunes dans leur environnement quotidien et de favoriser leur esprit d'initiative en les incitant à participer eux-mêmes à la réalisation d'expositions à caractère historique* ». Par ailleurs, au fil des ans, les services éducatifs doivent s'adapter, du fait notamment de l'accroissement des effectifs scolaires. En outre, si les établissements préfèrent présenter dans leurs murs les documents qui permettent de sensibiliser les élèves à l'histoire, c'est bien souvent pour des raisons financières. La location d'un car pour se rendre jusqu'au dépôt d'archives représente un coût.

Sur le plan pédagogique, les méthodes sont elles aussi multiples. Soit didactique par tranches chronologiques ou par centre d'intérêt, soit inductive – étude faite à partir de documents précis de quelques aspects fondamentaux de la vie passée d'une région (*La vigne dans le Cher du Moyen Age à nos jours*) – soit récapitulative – étude la plus exhaustive possible des divers aspects d'une période. Autrement dit, ces expositions et présentations de documents locaux sont les instruments d'une pédagogie active et vivante.

De la même façon que l'historien par sa profession peut donner du sens aux services d'archives, l'utilisation du patrimoine local dans la conception de ses leçons introduit du sens pour ses élèves en utilisant des exemples locaux représentatifs pour éviter l'écueil de l'abstraction. La création de services éducatifs dans les départements d'archives témoigne des nouvelles orientations pédagogiques.

Dans la circulaire n° 76-125 du 29 mars 1976 est posé le problème des canaux de diffusion qui s'avèrent essentiels puisqu'ils conditionnent l'efficacité des services éducatifs.

¹ Note sur l'action des services éducatifs des archives en milieu scolaire, D.A.F., 1^{er} juin 1982.

Une liste des moyens de diffusion est proposée par la circulaire : action des corps d'inspection, stages, publications de reproductions de documents par les Centres régionaux de documentation pédagogique et Centres départementaux de documentation pédagogique, expositions légères et itinérantes, soutiens de la Société des amis des archives. C'est ainsi que le 25e congrès des Archives de France se penche, les 4 et 5 octobre 1982, sur la question de l'action culturelle dans les archives. La mise en place à titre expérimental en 1983 de l'*archivobus* symbolise cette volonté d'aller à la rencontre du public et de diffuser largement les attraits d'un service d'archives publiques. Parmi les trois bus fonctionnant en 1985/1986, on note celui des Bouches-du-Rhône. Un vaste car de neuf mètres de long qui, à l'arrêt, se dédouble pour former deux salles d'une longueur totale de seize mètres. À l'arrière, une partie est aménagée pour la projection d'un montage audiovisuel. La salle d'exposition rassemble documents et objets dont quelques-uns intéressent directement la vie de chaque localité visitée. La visite des communes des Bouches-du-Rhône a été entreprise méthodiquement auprès des élèves du primaire et des collégiens. En un an, cette opération a touché 2875 élèves du primaire, 2025 élèves du premier cycle et 200 du deuxième cycle. Elle a en outre attiré 75 instituteurs et 60 professeurs.

Il ne faut pas oublier, dans la longue liste des actions vouées à faciliter la diffusion des partenariats entre archives et écoles, l'organisation d'un concours, celui de « l'historien de demain ». Créé en 1953, ce concours est ouvert à tous les jeunes de 14 à 19 ans, élèves des enseignements secondaires et techniques. Lors du XXVIII^e concours de « *l'historien de demain* » qui se déroule lors de l'année scolaire 1980/1981, le sujet retenu relève de l'histoire sociale, il s'agit du monde ouvrier en France de 1830 à 1884. À partir de ce sujet, il est demandé de montrer « *comment, dans votre ville, votre région, ont travaillé, agi, vécu les ouvriers en caractérisant l'évolution de leur condition, leur état d'esprit, leurs unions et divergences, leurs revendications de types anciens et modernes* ». Une véritable monographie où se mêlent l'histoire sociale et l'histoire locale. Seul bémol à la clé, le nombre de participants qui souligne la faiblesse de l'impact de ce concours. Seuls deux cent quarante et un élèves ont participé au concours. Le premier prix est attribué à un élève du lycée Gay-Lussac de Limoges. Le premier lycée parisien dans le classement – Henri IV – n'est que onzième accessit. Lors d'une réunion du service éducatif des Archives nationales, le 4 janvier 1984, Jean Favier, directeur général des Archives de France, fait la critique de ce concours dont il dénonce l'absence de rayonnement et le manque de rentabilité. Ainsi estime-t-il que

sur 300 000 élèves touchés par les services éducatifs, le rendement ne peut être estimé qu'à 1 pour 1000. D'ailleurs, certains chefs d'établissement considèrent le concours comme une sollicitation supplémentaire pour des élèves déjà surchargés.

Afin de se familiariser avec l'ensemble des sujets proposés par les dépôts d'archives, un dossier intitulé *Par les archives, apprendre l'histoire* est réalisé en 1982 par l'Association des archivistes français. Il donne la liste des brochures, catalogues et dossiers multigraphiés publiés par les services éducatifs des archives départementales de 1952 à 1982.

Il est intéressant de constater comment les services éducatifs des archives voient d'un mauvais œil les efforts faits par les ministères de l'Education nationale et de la Culture pour promouvoir l'éducation artistique. Cette appréhension se trouve justifiée par la crainte que les nouvelles orientations ne « *soient propulsées au détriment des actions plus anciennes- comme celles menées en faveur de l'histoire – et qui ont fait la preuve de leur efficacité* ». Ainsi peut-on vérifier la difficulté de concevoir une politique d'éducation culturelle globale au sein du ministère de la Culture, que ce soit pour des raisons de méthodes ou d'efforts financiers. Les services éducatifs des archives illustrent la constance des difficultés rencontrées lors de la mise en place de politiques publiques promouvant l'éducation artistique. Les tentatives de diffusion de ce type de partenariats sont nombreuses et innovantes, mais elles ne suscitent que peu d'engouement.

La narration des difficultés rencontrées par les archives a pour intérêt principal de démontrer que les tentatives de rénovation pédagogique ne sont pas nées avec le colloque d'Amiens de 1968 mais germaient dès les années cinquante dans certaines pratiques partenariales. Toutefois, toutes les idées qui prennent forme à Amiens attendent le VI^e Plan pour acquérir leur légitimité. Le VI^e Plan qui intègre la dimension de développement culturel de la société dans sa prospective est une étape primordiale pour une intégration cohérente des arts et de la culture en milieu scolaire.

2. Le VI^e Plan

« La planification à la française est la recherche d'une voie moyenne conciliant l'attachement à la liberté et à l'initiative individuelle avec une orientation commune du

développement¹. » Ainsi Pierre Massé² le souligne-t-il, la première légitimation du plan est de « symboliser la conscience du développement ³ » sans négliger la philosophie humaniste. Le plan a pour fonction de proposer, au-delà des pouvoirs et des limites du marché, une conception commune du développement économique qui « permet de rendre explicites les objectifs que la communauté s'assigne et, par conséquent, de conférer à la vie collective un sens qui éclaire et donne une valeur éthique à l'activité de chacun⁴. »

L'élaboration du plan est précédée d'une recherche prospective où « le regard sur l'avenir est le premier temps de l'action⁵. » Le Plan ne se veut pas « le confident de la providence » selon l'expression de Raymond Aron mais il se définit comme l'« anti-hasard ». Il annonce le « probable » mais aussi le « souhaitable », « il est affirmation de volonté ⁶ ». Il y a, depuis le quatrième Plan, une véritable *volonté* culturelle. Le développement n'est pas seulement la marche vers l'abondance, c'est plus encore, sans doute, la construction d'une société où l'élément culturel est primordial.

L'inspiration vient des années trente et des tenants de la « troisième voie ⁷ » entre capitalisme et communisme où l'on retrouve les polytechniciens du groupe X crise, les héritiers spirituels d'Emmanuel Mounier, les économistes keynésiens et les représentants syndicaux de la nouvelle classe ouvrière. La volonté d'inscrire la politique culturelle dans une stratégie d'ensemble, en particulier en relation avec la politique économique, n'a pu être alors menée quand la tendance planiste était représentée dans le premier gouvernement Blum par

¹ « Imagination et volonté » par Jacques Delors, in Pierre Massé, *Le Plan ou l'anti-hasard*, Paris, Hermann, 1991, p.IX.

² Pierre Massé est né le 13 janvier 1898, ancien élève de Polytechnique, ingénieur des Ponts et chaussées. Chargé du démarrage du plan Monnet. En 1959, il est nommé commissaire général du Plan d'équipement et de la productivité, poste qu'il occupe jusqu'en 1966 ; chargé de l'élaboration des quatrième et cinquième plans.

³ Pierre Massé, *Le Plan ou l'anti-hasard*, Paris, Hermann, 1991 p.129.

⁴ Claude Gruson, « La prévision économique aux Etats-Unis », cahiers de l'I.S.E.A., octobre 1967 cité in Pierre Massé, *Le Plan ou l'anti-hasard*, Paris, Hermann, 1991, p.34.

⁵ Pierre Massé, *Le Plan ou l'anti-hasard*, Paris, Herman, 1991, p.XXII.

⁶ *Ibid.*, p.34.

⁷ Jean-Pierre Rioux, « Une nouvelle action culturelle », *La Revue de l'économie sociale*, n°4, avril-juin 1985, p.45.

Jules Moch, secrétaire général. Le ministre de l'Economie, Charles Spinasse¹, a recruté Jean Coutrot, fondateur du groupe X crise, considérant qu'il était nécessaire de concilier dans la même perspective la planification économique et la politique culturelle, en s'appuyant sur une politique hardie de recherche en sciences sociales.

On retrouve l'idée de cette *troisième voie* ou « *voie moyenne* »² qui veut promouvoir un humanisme économique conciliant productivité et épanouissement des hommes à Uriage où sont mises à l'honneur les méthodes qui font le succès du Plan comme le travail en groupes restreints et les cercles d'études autour du fondateur d'« *Economie et humanisme* », Robert Garric.

En 1958, le Général de Gaulle déclare « *l'ardente obligation* » du Plan. Compte tenu des changements sociaux et institutionnels qui marquent l'avènement de la V^e République, les mouvements d'éducation populaire, la sociologie appliquée et l'idéologie modernisatrice qui ont cheminé de concert dans des « *institutions intermédiaires* » (notamment dans les commissions du Plan) durant la IV^e République se trouvent propulsés sur l'avant-scène.

2.1. Le VI^e Plan : les affaires culturelles après l'équipement culturel

Un arrêté crée une commission de *l'équipement culturel et du patrimoine artistique* pour le IV^e Plan (1962-1965). Ce Plan est le premier à avoir marqué un véritable intérêt pour les questions d'ordre culturel. Selon un chercheur en histoire culturelle, Laurent Gayme, cette commission est née le 8 février 1961 de la volonté conjointe d'André Malraux, de Pierre Massé et « *sans doute* »³ des initiatives de *Peuple et culture*⁴. La commission se compose de neuf groupes et associe très largement à sa réflexion des personnalités qui nous sont déjà connues grâce au colloque d'Amiens. Elles sont issues des sciences sociales pour la *prospective*, des mouvements d'éducation populaire et des élus pour la *volonté*. Cette

¹ Charles Spinasse, ministre de l'Economie nationale, de juin 1936 à mars 1937. Député SFIO de la Corrèze.

² Pierre Massé, *Le Plan ou l'anti-hasard*, Paris, Gallimard, 1965, p.113.

³ « La commission des affaires culturelles du VI^e Plan, (1969-1971) », par Laurent Gayme, *Les Affaires culturelles au temps de Jacques Duhamel*, Journées d'études des 7-8 décembre 1993, Paris, La Documentation française, 1995.

⁴ En 1960, *Peuple et culture* fait paraître une brochure intitulée « planification et éducation populaire » sous l'inspiration de Dumazedier et Rovan.

commission est reconduite sous la même dénomination, et élargie, pour les travaux préparatoires du V^e Plan (1966-1970).

En 1959, antérieurement au IV^e Plan et à la création du ministère des Affaires culturelles, les propositions et recommandations pour l'équipement culturel constituaient une section du plan d'équipement universitaire et scolaire car les crédits culturels étaient confondus avec ceux de l'Education nationale. Dans les intentions, la planification des équipements culturels n'était pas absente des premiers plans de développement. Déjà le premier plan de 1946 évoquait les activités de jeunesse et l'expansion des installations cinématographiques. Le deuxième Plan, qui prenait en compte pour la première fois les établissements de l'Education nationale, étudiait aussi l'équipement social.

Le 7 novembre 1969, un arrêté crée la commission des affaires culturelles du VI^e Plan (1971-1975). La commission qui s'attache à la culture n'est plus intitulée *équipement culturel et patrimoine artistique* mais *affaires culturelles* puisqu'« elle ne se bornera plus à programmer des équipements mais devrait examiner au fond la politique que devraient mener les collectivités publiques pour satisfaire la fonction collective qui leur est confiée¹ ».

« " Commission des affaires culturelles " : cette appellation nouvelle implique le passage de la notion d'une " haute culture " qui serait réservée à une élite et correspondrait à des actions administratives relevant de l'ancien secrétariat d'Etat aux Beaux-arts, à celle d'un développement culturel qui s'adresse à l'ensemble de la population dans son cadre de vie quotidienne² ».

La commission est chargée par le Premier ministre de recourir à une approche plus large que le simple domaine du ministère compétent en étudiant les objectifs possibles d'une politique culturelle nationale impliquant l'ensemble des partenaires publics et privés potentiels et en maintenant une liaison constante avec d'autres commissions (éducation, activités sportives et socio-éducatives). « *La préoccupation première de la commission a été*

¹ Cité in « La commission des affaires culturelles du VI^e Plan, (1969-1971) », par Laurent Gayme, *Les Affaires culturelles au temps de Jacques Duhamel*, Journées d'études des 7-8 décembre 1993, Paris, La Documentation française, 1995.

² Exposé d'Augustin Girard, rapporteur général adjoint de la commission des affaires culturelles, *Le VI^e Plan*.

d'élaborer une méthode de travail, permettant de saisir la réalité culturelle de façon globale, en évitant les découpages sectoriels¹. »

Elle est composée d'un nombre variable de membres bénévoles (80 pour le VI^e Plan, choisis, après négociation entre le ministère, le Commissariat général au Plan et les dirigeants de la commission), avec un président (le poète Pierre Emmanuel de l'Académie), un vice-président (Jean Serignan, directeur de l'administration générale du ministère des Affaires culturelles) et un rapporteur général (Paul Teitgen, maître des requêtes au Conseil d'Etat et ancien rapporteur général adjoint de la commission du V^e Plan). Elle est subdivisée en quinze groupes pour le VI^e Plan : trois groupes « *horizontaux*² » chargés de globaliser la réflexion sur la politique culturelle (*long terme, collectivités locales et finances*) et douze groupes « *verticaux*³ » recouvrant les attributions du ministère.

Les méthodes répondent aux directives du Commissariat général au plan et le travail est réalisé en deux phases. La commission des affaires culturelles du VI^e Plan boucle la première phase en près de deux mois (novembre 1969 - début janvier 1970), la seconde dure environ un an (le rapport général est publié en juin 1971). La première phase réunit trois groupes de travail : *prospective ou long terme, collectivités locales, financement* et a pour but de dégager des finalités, des objectifs instrumentaux et le cadre général de la répartition des charges. À l'issue de la première phase, le plan négocie avec le Premier ministre une enveloppe budgétaire pour la culture au VI^e Plan. Une fois l'enveloppe arrêtée, la seconde phase reprend par un travail classique de programmation des dépenses par domaine (douze dont les *enseignements artistiques*) avec le concours de chaque direction du ministère.

Parmi les « *six propositions pour un progrès* » émises par la commission, la quatrième est centrée sur « *l'école de la maternelle à l'université* ». Cette préoccupation est constante et garantit « *l'unité des travaux*⁴ ». Nous avons donc isolé pour traiter notre sujet de l'éducation artistique dans le système scolaire français les travaux de deux groupes, ceux du groupe de

¹ Note de présentation du VI^e Plan, commission des affaires culturelles, juin 1971, p.1.

² *Ibid.*, p.2.

³ *Ibid.*, p.2.

⁴ « La commission des affaires culturelles du VI^e Plan, (1969-1971) », par Laurent Gayme, *Les Affaires culturelles au temps de Jacques Duhamel*, Journées d'études des 7-8 décembre 1993, Paris, La Documentation française, 1995.

travail *long terme* qui a tenu douze séances sous la présidence de Jean-Marie Domenach, directeur de la revue *Esprit*¹ et ceux du groupe de travail sectoriel consacré aux *enseignements artistiques*, présidé par Philippe Viannay, vice-président du centre de formation des journalistes. Il faut savoir que c'est le groupe *long terme* qui est à l'origine de toutes les réflexions et de tous les travaux de la commission du VI^e Plan parce qu'il est chargé de dégager des *finalités*. Ainsi, la politique culturelle globale formulée dans le rapport général de la commission est en grande partie l'œuvre de ce groupe. Nous avons ajouté à ces travaux le rapport de la commission des affaires culturelles du VI^e Plan qui rassemble les conclusions des études que la commission des affaires culturelles a menées en vue de la préparation du VI^e Plan et qui présente les propositions qu'elle a retenues.

Dans le résultat final, trois sortes de textes concernent le ministère des Affaires culturelles dans le VI^e Plan : un texte de trois pages dans le Plan, c'est-à-dire dans le texte soumis au Parlement et publié par la Documentation française sous le titre « *Le VI^e Plan : actions prioritaires* » ; un chapitre de six pages situé à l'annexe de ce rapport, et intitulé *Le développement culturel* ; le rapport de la commission des affaires culturelles présidée par Pierre Emmanuel, et dont le rapporteur général est Paul Teigten. Mais la commission des affaires culturelles du VI^e Plan prend conscience du risque de non-traduction en termes pratiques de ses efforts et de ceux des commissions antérieures. Ainsi, un document de travail du S.E.R.² fait-il allusion aux « *appels lancinants* » dans tous les rapports des commissions culturelles du plan aux immenses pouvoirs de l'école.

Le rapport du groupe long terme insiste sur la nécessité de se donner les moyens administratifs et financiers pour une telle action et de ne pas se contenter de beaux discours :

« *C'est ici la pierre de touche de la volonté de l'Etat (...) créer une commission des affaires culturelles dont les membres se donnent la peine d'une réflexion approfondie sans remédier, au niveau de l'Etat, à l'inorganisation présente et à la faiblesse des moyens, c'est donner à penser que la culture est la*

¹ Annexe B - Liste des membres de la commission des affaires culturelles du VI^e Plan.

² « La culture et le Plan », S.E.R., D.T. 654, août 1982.

cinquième roue de la charrette et qu'une telle commission n'est qu'un salon doré pour intellectuels en mal d'utopie¹».

Quant à l'introduction du rapport du groupe *enseignements artistiques*, elle stipule que le rapport est « *volontairement bref pour inviter à sa lecture* ». Cette préoccupation de la lecture des rapports se vérifie aussi avec la volonté affichée de réaliser des bilans d'exécution du VI^e Plan. Un premier rapport à la commission des affaires culturelles sur l'exécution du VI^e Plan est présenté le 1^{er} juin 1972. Paul Teigten y propose une sorte de bilan des deux premières années d'exécution du VI^e Plan. Un deuxième rapport est présenté à l'invitation du commissaire général par André Holleaux, conseiller d'Etat. Il porte sur l'état d'avancement de la programmation des équipements mais aussi sur l'ensemble de la politique suivie dans les limites de la compétence de la commission. Quant au secrétariat d'Etat à la Culture, cette volonté de réaliser un bilan fait l'objet d'un document de travail rédigé par Claude Fabrizio en décembre 1975².

La culture est avant tout considérée dans le VI^e Plan comme un rapport au monde ou un rapport aux autres :

« Le développement culturel d'une société à un moment donné de son développement économique et social doit exprimer la qualité des rapports respectifs de l'homme et de cette société, c'est-à-dire le degré d'autonomie de la personne, sa capacité de se situer dans le monde, de communiquer avec les autres, et de mieux participer à la société tout en pouvant s'en libérer³».

Cette conception de la culture est alors très largement répandue et notamment partagée par Jacques Duhamel, ministre des Affaires culturelles :

« La culture, c'est ce qui fait de tout homme un être plein, vivant et réel. C'est en ce sens une contre-aliénation et la seule garantie de liberté et de générosité vraie. La culture est aussi pour l'individu la conscience de comprendre et de déchiffrer ce qui l'entoure et ce qui l'établit dans le monde. Elle est ainsi

¹ Rapport du groupe long terme, commission des Affaires culturelles pour le VI^e Plan, mars 1971.

² Essai de bilan d'exécution du VI^e Plan en matière de développement culturel, note rédigée par Claude Fabrizio, secrétariat d'Etat à la Culture, S.E.R., document de travail 298, décembre 1975.

³ Rapport de la commission affaires culturelles du VI^e Plan, mars 1971.

*sociale et collective, ou plus précisément médiatrice entre l'homme et la société et de ce fait un phénomène de civilisation*¹».

De même, Jacques Chaban-Delmas écrit dans *La Revue des deux mondes* :

*« La plus haute des ambitions de l'homme moderne est de comprendre le monde dans lequel il vit, d'établir avec ses semblables des relations fondées sur le respect de chacun et, enfin, d'assumer sa propre liberté par l'expression totale de ses virtualités. Définir ce projet, n'est-ce pas aussi définir le besoin de culture tel qu'il est confusément ressenti et souvent exprimé sous les formes les plus diverses*²».

Enfin, c'est la citation de l'une des *finalités* proposées par le groupe *long terme* de la commission des affaires culturelles du VI^e Plan qui semble définir au mieux le *développement culturel* :

*« Une action visant à mettre tous les hommes d'aujourd'hui en mesure de connaître et d'exploiter les richesses accumulées au cours des siècles, favoriser une culture de développement et non de consommation, réagir contre un vide, un manque d'être, une prise sur les choses et une conscience d'exister*³».

Le *développement culturel* doit améliorer ce rapport en édifiant les individus et en aménageant leur environnement.

*« La politique de développement culturel ne peut plus seulement être de maintenance, d'encouragement ou de simple diffusion, elle doit être volontairement active, c'est-à-dire s'accroître d'une intention permanente d'action culturelle à tous les niveaux de l'intervention possible de l'Etat considéré comme principe de coordination de la liberté*⁴».

Le concept de *développement culturel* signifie « une intervention consciente et volontaire dans le domaine de la culture, émanant d'une instance de synthèse, élaborée en

¹ Discours de Jacques Duhamel du 27 octobre 1971.

² « Jalons vers une nouvelle société », Jacques Chaban-Delmas, *Revue des deux mondes*, janvier 1971.

³ Rapport du groupe long terme, commission des affaires culturelles pour le VI^e Plan, mars 1971.

⁴ Résumé de l'exposé du rapporteur général à la séance du 26 février 1971, Commissariat général du Plan, commission des Affaires culturelles, p.6.

*fonction de critères issus d'un système de valeurs, appliquée à la situation probable d'une unité sociale donnée pour une période déterminée*¹. »

2.2. « Une situation de crise culturelle »²

*« Le sentiment s'accroît de l'inadéquation de l'actuelle société à l'aspiration véritable des hommes (...) une société dominée par le seul marché n'a de critère de valeur que le profit. Les hommes sont pour elle les instruments d'une entreprise économique : elle les utilise donc et ils ne valent dans son système que le temps de leur utilité*³. »

Les membres de la commission des affaires culturelles du VI^e Plan ont peur des nouvelles conditions de vie que proposent l'industrialisation et la technicisation croissante de leur société avec la production de masse, la concentration industrielle, la standardisation et l'automatisation. Toutes ces notions ont une consonance négative. La croissance industrielle et économique entraîne des phénomènes d'excroissance sociale. Or, le développement culturel exprime le social. Parler de *crise culturelle*, c'est parler de crise sociale.

*« La politique d'action culturelle doit être une des dimensions de toute action sociale et conduire vers la désaliénation. Elle est donc concernée par l'enseignement, la formation, l'information, le travail, le logement, le loisir, les revenus, l'urbanisme, le mode de vie et elle concerne aussi bien la jeunesse et les adultes que le troisième âge. Elle suppose donc un projet global*⁴. »

Michel de Certeau⁵ relève deux faits : « la passivité » et « l'inégalité ». La passivité de l'individu vis-à-vis d'un monde qui s'impose à lui, qui le domine, qui ne fait de lui qu'un usager et qu'un spectateur ; l'inégalité des chances parce que la culture est considérée comme un signe extérieur de richesse qu'on reçoit de ceux qui le possèdent afin d'accéder à leur

¹ Jean-François Chosson (sous la dir.), *Peuple et culture, 1945-1995, 50 ans d'innovations au service de l'éducation populaire*, Peuple et culture, 1995, 104p.

² Rapport de la commission affaires culturelles du VI^e Plan, mars 1971.

³ Rapport de la commission affaires culturelles du VI^e Plan, mars 1971. Annexe 1 – Quelques remarques sur la politique de la culture, par Pierre Emmanuel de l'Académie, mars 1971.

⁴ Rapport de la commission affaires culturelles du VI^e Plan, mars 1971.

⁵ Compte rendu synthétique de l'exposé de Michel de Certeau, réunion du 7 janvier 1971, commission des affaires culturelles du VI^e Plan, groupe de travail long terme, sous-groupe finalités.

statut, « *l'art et le livre sont des lieux de discrimination* ». Pierre Bourdieu¹ enfonce le clou : « *Peu importe le degré auquel la culture inculquée est moderne, compétitive, adaptée aux exigences du monde, pourvu qu'elle remplisse sa fonction sociale de distinction et qu'elle permette à l'ingénieur des Mines d'être ingénieur et non porion.* » Ce processus répond à la « *loi fondamentale* » qui prévoit que le capital culturel va au capital culturel ; que les sujets sociaux sont d'autant plus aptes à recevoir la culture qu'ils possèdent plus de culture préalablement, dans la mesure où la réception de la culture a pour condition la possession préalable du code qui permet de recevoir le message culturel. Pierre Bourdieu s'oppose à une « *tentation populicultrice* » qui consiste à considérer qu'il suffit de prendre la « *culture légitime* » telle qu'elle est et de la diffuser auprès des « *classes ou catégories qui en sont dépossédées* ». « *Dépossédées* », à ce sujet, Pierre Bourdieu pense que la dépossession culturelle a été poussée particulièrement loin en France, notamment par l'imposition d'une nouvelle culture transmise par l'école primaire obligatoire et laïque et qui a eu pour effet de détruire les cultures antérieures. Dans ces conditions, la place vide laissée par la culture traditionnelle est occupée par les produits de l'industrie culturelle et donne naissance à une culture moyenne, une culture créole, une culture que les gens se constituent en autodidactes en écoutant la radio, en regardant la télévision.

Il ne s'agit pas pour le rapport de généraliser une idéologie privilégiée. La musique ou le dessin sont les modèles de la société bourgeoise. Il ne s'agit pas pour le développement culturel d'imposer la musique et le dessin dans son acception bourgeoise à tous. Pour le rapport, ce type de projet constituerait un autre danger de « *massification* » et « *d'aliénation* ». En réponse à ce danger le rapport propose que la politique d'action culturelle ne soit exclusive d'aucune discipline. Une politique *pluraliste* pour éviter la *massification*. « *Le développement culturel n'est pas seulement la démocratisation de la " haute culture "* ². »

« *La notion de développement culturel implique le dépassement de l'ancienne culture réservée à une minorité de privilégiés et consiste en un enrichissement personnel d'ordre intellectuel ou artistique. Elle efface la*

¹ Exposé de Pierre Bourdieu, commission des affaires culturelles VI^e Plan, groupe de travail long terme, 13 mai 1970.

² Rapport du groupe long terme, commission des affaires culturelles pour le VI^e Plan, mars 1971.

distinction entre le « culturel pur » (lecture, théâtre, musique) et le domaine du « socioculturel » ou « socio-éducatif ». Les instruments traditionnels de la culture ne sont plus les moyens uniques d'un accès à cette autonomie de l'individu. Tout individu doit participer activement à la culture vivante en train de se faire¹. »

On retrouve les traces de cette crise sociale dans deux domaines particuliers, celui de l'urbanisation et celui de l'audiovisuel. Le danger ne venant pas seulement des objets eux-mêmes mais surtout des *comportements* qu'ils induisent. Le rapport du VI^e Plan met en cause « *les comportements grégaires que développent l'urbanisation et l'audiovisuel*². »

« *L'aliénation majeure, dans les pays développés du moins, est désormais celle du cadre de vie urbain*³. » Pour répondre au développement économique, on assiste au développement des concentrations urbaines. Les répartitions géographiques de la population sont bouleversées. L'urbanisation rapide entraîne une migration massive des populations rurales. Cette migration se solde par la perte de relations humaines et d'un système de traditions et de valeurs. Avant le VI^e Plan, les pouvoirs publics ne prennent pas en compte ce développement urbain comme une condition nouvelle de développement humain. Toute attention au cadre de vie ou tout souci d'architecture est absent : « *L'exiguïté des logements, l'isolement, l'insuffisance des équipements collectifs, l'uniformité et la laideur des constructions, l'urbanisation rapide, la migration rapide des populations rurales. Cette migration se solde par la perte de relations humaines et d'un système de valeurs qui constituaient une véritable culture*⁴. » Au-delà du cadre de vie laid, *c'est le rapport au monde et aux autres* qui est bouleversé. On parle de *crise culturelle*. « *Les individus aspirent à une réconciliation avec la ville en même temps qu'ils cherchent dans la rencontre avec la nature un nouvel enracinement ; ainsi l'organisation de l'espace, comme celle du travail, a une dimension socioculturelle*⁵. » « *L'unité de vie des hommes est brisée*⁶. » Déracinement dû à la concentration urbaine, migration des populations, dispersion spatiale des familles, séparation

¹ *Ibid.*

² Rapport de la commission affaires culturelles du VI^e Plan, mars 1971.

³ Rapport du groupe enseignements artistiques, VI^e Plan, mars 1971.

⁴ Rapport du groupe long terme, commission des affaires culturelles pour le VI^e Plan, mars 1971.

⁵ Extrait du rapport Montjore sur les principales options qui commandent la préparation du VI^e Plan, 14 mars 1970, p.218.

⁶ Annexe C - Rapport de la commission affaires culturelles du VI^e Plan, mars 1971.

de l'habitat, du travail et du loisir, ségrégation des classes et des générations, disparition du contact avec la nature, sollicitation constante d'informations actualisant immédiatement tous les événements et toutes les idées de tous les mondes. Ces méfaits facilitent l'introduction de l'audiovisuel et des médias de masse :

« Le style de vie qu'imposent les quartiers ou les villes modernes s'oppose directement aux exigences d'une vie culturelle. L'exiguïté des logements impose la tv ou la radio comme seul délassement, l'absence d'associations ou de structures de cogestion entraîne l'isolement, l'insuffisance des équipements collectifs, l'uniformité et la laideur des constructions sont une véritable anti-culture permanente et obsédante¹. »

Les planificateurs relèvent que l'essor de masse du monde médiatique n'est pas sans entraîner de conséquences négatives sur les comportements humains. Bien souvent, dans le rapport du VI^e Plan, loisirs et télévisions sont confondus. Le loisir, temps si difficilement gagné, est perverti par la télévision, véritable arme d'un crime culturel. Dès alors, la télévision, forme familiale du loisir, prend une part importante dans le modelage de notre société en impliquant de nouveaux comportements, pas toujours souhaitables : *« Privatisation accrue du loisir, avec repliement sur la cellule familiale, conformisme croissant dû à l'universalisation des messages, emprise commerciale envahissante². »*

Dans un deuxième temps, le rapport insiste sur la nature du comportement qu'implique l'essor de masse de ces médias : *« Le déferlement des informations, la sollicitation d'une consommation toujours accrue tendent à faire de lui un spectateur ou un objet manipulé par des forces qui lui échappent³. »* Ainsi le rapport relève la consommation accrue et passive qu'impliquent les médias :

« Le loisir est l'occasion de consommer davantage. Le loisir devient l'occasion d'une nouvelle aliénation et contribue à aggraver les inégalités sociales puisque les moins favorisés manquent justement des ressources qui sont à la base d'un tel mode de loisirs (...) Le loisir est à la fois porteur de valeurs authentiques et instrument de passivité et de conformisme, dans la mesure où la loi du profit

¹ Rapport du groupe long terme, commission des affaires culturelles pour le VI^e Plan, mars 1971.

² *Ibid.*

³ *Ibid.*

commande, dans certains secteurs, une production de masse nécessairement liée à la diffusion de modèles culturels aliénants¹. »

Le troisième élément que véhicule l'essor de la télévision, c'est la standardisation du message : « *conformisme croissant* », « *modèles culturels aliénants* ». Standardisation d'un message au rabais, sans ambitions spirituelle ou intellectuelle, on est très loin de la propagation des idées universelles des Lumières.

Consommation accrue et passive d'un message appauvri et standard, voilà le modèle culturel que peut proposer la forme première de loisir familial qu'est la télévision. Il est alors considéré comme urgent de trouver l'antidote.

2.3. « Une nouvelle obligation politique : l'action culturelle ² »

« Acquérir une culture est pour l'homme d'aujourd'hui le moyen de retrouver une autonomie, de juger ce monde qui l'entoure. La culture est inséparable d'une tentative pour maîtriser le destin individuel et collectif et pour épanouir en chacun sa capacité de créativité et de bonheur³. » L'éducation artistique en milieu scolaire est une piste pour améliorer jugement de goût et esprit critique. C'est Karl Mannheim⁴ qui le premier a cherché à mieux conceptualiser ce qu'il appelait « *le développement culturel* » d'une société éducative (*Essays on the sociology of the culture*, 1956) et les transformations nécessaires dans cette perspective de l'éducation scolaire elle-même. Il souligne que la transmission des savoirs des anciennes générations aux nouvelles est une négociation des savoirs dans une coéducation des générations. L'action culturelle et éducative s'impose de plus en plus pour compléter l'action scolaire mais aussi la corriger à tous les âges de la vie dans une société mouvante. Les membres de la commission des affaires culturelles du VI^e Plan font un certain nombre de constats sur le système éducatif qui servent de base à leur réflexion. On y retrouve les grandes lignes du colloque d'Amiens.

¹ Rapport du groupe long terme, commission des affaires culturelles pour le VI^e Plan, mars 1971.

² Rapport de la commission affaires culturelles du VI^e Plan, mars 1971.

³ Rapport du groupe long terme, commission des affaires culturelles pour le VI^e Plan, mars 1971.

⁴ Sociologue allemand d'origine hongroise, théoricien de la sociologie de la culture et de la sociologie de la connaissance. Mort à Londres en 1947.

Dans un premier temps, une critique de l'enseignement légué par la bourgeoisie du XIX^e siècle. Un système qui vise plus à transmettre des connaissances qu'à permettre l'intelligence du monde qui se fabrique sous nos yeux : « *L'école de la III^e République avait su communiquer à la fois un savoir et une culture, celui de la démocratie libérale. L'école d'aujourd'hui se demande si elle restera le moyen unique d'acquisition du savoir, et quelles mutations seront nécessaires pour réconcilier savoir et culture*¹. » Dans un deuxième temps, une revalorisation de l'imaginaire et du sensible : « *Cette orientation entraînera un changement de mentalité, une modification considérable du rapport avec l'élève, une stimulation de ses dispositions naturelles dans une atmosphère de plus grande liberté.* »

Les méthodes pédagogiques suivies au début des années soixante-dix sont pour le *groupe enseignements artistiques* « *fort peu adaptées à l'enfance*² ». D'ores et déjà on parle *d'enfants* et non d'écoliers et ce changement de dénomination montre l'évolution générale souhaitée par le groupe. L'école ne doit plus seulement se contenter d'enseigner des disciplines intellectuelles à des écoliers mais elle doit aussi apprendre aux enfants à vivre dans le monde qui les entoure. Cette nouvelle pédagogie doit favoriser « *l'épanouissement de la personnalité de l'enfant* », éviter le conditionnement de l'individu par la technique et l'argent, « *ouvrir à l'art vivant sous toutes ses formes* », mais aussi « *ouvrir l'école* » (des visites de l'enfant à des organismes extérieurs, et l'école doit recevoir des visites de l'extérieur). Les méthodes ne doivent pas être autoritaires. En bref, un nouveau profil de maître doit être établi, il doit dorénavant être capable de travailler en équipe, d'animer. Cet épanouissement de l'enfant est la recette du succès des éducateurs de l'école maternelle.

Mais que se passe-t-il lorsque l'enfant passe de l'univers de l'école maternelle où la spontanéité et l'expression libre sont favorisées par l'absence de programmes, à celui de l'école élémentaire où l'enfant devient un élève qui doit répondre aux directives du maître avec, dans le domaine des enseignements artistiques, une quasi-impossibilité d'être guidé efficacement dans l'acquisition des techniques de base nécessaires pour les enseignements artistiques ? Le tiers temps pédagogique encore largement inappliqué fait office d'« *ébauche de solution* » pour le *groupe enseignements artistiques*. Ce tiers temps pédagogique peut correspondre aux nouvelles orientations pédagogiques préconisées. Ce que le groupe

¹ Rapport du groupe long terme, commission des affaires culturelles pour le VI^e Plan, mars 1971.

² Rapport du groupe enseignements artistiques, VI^e Plan, mars 1971.

enseignements artistiques souhaite avant tout, c'est en finir avec « *les méthodes stérilisantes* » du cours de dessin traditionnel ou du cours de solfège. D'autres moyens complémentaires sont envisagés comme « *le recyclage* » des maîtres par des stages obligatoires dans toutes les disciplines en école normale, la constitution d'équipes pluridisciplinaires d'instituteurs où chacun apporte sa compétence particulière pour aider ses collègues, la constitution d'un corps de conseillers pédagogiques adjoints soit aux inspecteurs d'académie soit aux inspecteurs départementaux. Le groupe *enseignements artistiques* réclame trois cent trente postes de conseillers pédagogiques pour la première année du VI^e Plan et propose la création de deux instituts de formation spécialisés à titre expérimental, l'un pour la musique, l'autre pour les arts plastiques. Mais au-delà du *recyclage* des maîtres et des outils qui peuvent être mis à leur disposition, il est nécessaire que la formation des maîtres soit une priorité. La situation de départ fait peur :

« Dans les deux années de formation professionnelle les horaires théoriques dévolus aux enseignements dits artistiques seraient suffisants (1h30 pour les arts plastiques, pour la musique, pour les travaux manuels éducatifs, et 3 heures supplémentaires si l'on a choisi une option artistique), s'ils étaient appliqués. Or ce n'est pas le cas, les horaires variants du simple au triple d'une école à l'autre, essentiellement en fonction des disponibilités en professeurs¹. »

« À l'évidence, l'évolution de l'enseignement primaire entraînera celle des enseignements secondaire et supérieur où la place de la créativité, voire la création personnelle, deviendra de plus en plus importante ». Mais dans le secondaire les enseignements existants sont dispensés cette fois-ci par de professeurs d'arts plastiques, de musique et de travaux manuels. La première préoccupation est la pénurie de professeurs : *« Il y a environ trois professeurs de disciplines artistiques pour 1500 élèves !² »* Selon le groupe *enseignements artistiques*, il faudrait 25000 professeurs, soit quatre à cinq fois plus, ce qui suppose une dépense annuelle supplémentaire d'au moins un milliard de francs.

Deuxième préoccupation : les horaires. Ils sont insuffisants lors même qu'ils sont assurés. Une heure obligatoire par semaine de la sixième à la troisième pour le collège, « *une*

¹ *Ibid.*

² *Ibid.*

*situation déplorable*¹. » À partir de la seconde, il y a une heure facultative dans les trois disciplines (musique, dessin, travaux manuels) et la possibilité d'une option arts plastiques ou musique de trois heures par semaine pour les élèves de section A. À ce propos, le groupe *enseignements artistiques* souhaite veiller à ce que les options d'art préparées dans certains lycées ne soient pas « *le refuge*² » des élèves peu doués dans les autres matières. Il ne faut pas les réserver à la seule section A. Il est affiché comme souhaitable qu'elles soient étendues aux autres sections notamment à la section C et à la section D. Par ailleurs, le rapport propose une nouvelle piste, la suppression de l'heure hebdomadaire d'arts plastiques, musique et travaux manuels pour la remplacer par un groupement horaire en temps fort pour les classes de sixième et de cinquième.

Troisième préoccupation : les programmes et les directives sont « *surannés* ». Le maître est souvent sommé d'enseigner un dessin de reproduction auxiliaire des sciences ou le solfège. Il faut modifier « *radicalement*³ » les programmes.

Quatrième préoccupation : le sentiment des enseignants de ces disciplines d'être les « *mal-aimés* » de l'Education nationale. C'est sur la formation de ces *mal-aimés* que le rapport insiste le plus. Il précise que depuis 1969, des enseignements d'arts plastiques et d'éducation musicale ont été créés par le ministère de l'Education nationale dans les universités. Il existe à Paris une Unité d'enseignement et de recherche (U.E.R.) en arts plastiques et sciences de l'art à Paris-I, une U.E.R. musique et musicologie à Paris-IV et un département des arts comportant quatre sections : arts plastiques, musique, théâtre, cinéma. Traditionnellement la majorité des professeurs d'arts plastiques du secondaire étaient formés au lycée Claude-Bernard et ceux de musique au lycée La Fontaine. Conformément aux directives du ministère de l'Education nationale, ils doivent alors suivre dans les U.E.R. d'arts plastiques et de musique un premier cycle de deux ans sanctionné pour la première année par la licence d'enseignement, pour la seconde année par la maîtrise. De nouvelles directives sont alors attendues du ministère quant au concours de recrutement : maintien des instituts préparatoires à l'enseignement du second degré ou création des centres universitaires de

¹ *Ibid.*

² *Ibid.*

³ *Ibid.*

formation pédagogique et rénovation du C.A.P.E.S. Au-delà de ces préoccupations pratiques, la conception d'un projet culturel global demeure le véritable enjeu.

3. Le Conseil du développement culturel et le Fonds d'intervention culturelle

3.1. Un organisme transversal pour définir une politique de développement culturel

La création du Conseil du développement culturel répond à l'ambition d'une réflexion nouvelle sur le projet culturel global mais s'avère un échec.

La création du Conseil du développement culturel, le 24 septembre 1971, est le résultat des travaux de la commission des affaires culturelles du VI^e Plan. Cette commission prône pour le développement culturel une « *réflexion " nouvelle ", comme la politique qu'elle proposera de promouvoir*¹ » avec pour mission de concevoir et de proposer au gouvernement les voies d'une nouvelle stratégie de l'action culturelle². « *Le conseil devrait être habilité à consulter les organismes spécialisés du plan pour lui permettre d'éprouver l'objectivité de ses propositions. Il devrait enfin chaque année établir un rapport qui serait adressé au Parlement.* » En approuvant le VI^e Plan, la loi du 15 juillet 1971 adopte en ces termes le conseil.

Il est pensé initialement comme un organe de conseil du gouvernement chargé de définir une politique de développement culturel, comme le propose le rapporteur général de la commission, Pierre-Henri Teitgen³. Il s'agit d'unir et de rassembler des acteurs du développement culturel issus d'horizons différents afin, selon les propres mots de Pierre Emmanuel, d'« *éviter l'autoritarisme possible d'un ministère de la Culture tout en remédiant au cloisonnement administratif de la culture*⁴.» L'idée est de « *rassembler sur une base commune à définir toutes les familles spirituelles, toutes les associations qui ont une*

¹ Commissariat général du Plan. Commission des affaires culturelles du VI^e Plan. Rapport général de la commission des affaires culturelles, mai 1971, p.33.

² *Ibid.*, p.33.

³ Paul Teitgen (rapporteur général de la commission, maître des requêtes au Conseil d'Etat). Compte rendu de la commission des affaires culturelles, 25 novembre 1970.

⁴ Propos cités in *Le Conseil du Développement Culturel – Une occasion manquée*, mémoire de maîtrise, sous la direction de Robert Bonnaud, octobre 1992, Sophie Gauthier.

*expérience culturelle*¹. » Une réflexion *permanente et désintéressée* des partenaires essentiels du développement culturel : « *l'Etat ne peut ni ne doit comme tel la mener seul s'il veut qu'elle soit crédible, suscite la confiance et ne s'enlise pas dans l'ornière des concepts technocratiques*². »

Cette création apparaîtrait pour la commission des affaires culturelles du VI^e Plan comme la première manifestation objective d'une volonté de politique culturelle globale³. L'ambition est le décloisonnement au service de l'enrichissement de projets nourris par des expériences différentes et donc complémentaires. Ainsi, les acteurs du VI^e Plan pensent-ils que les affaires culturelles doivent être un sujet de préoccupation pour chacun et pas uniquement pour les acteurs de l'administration culturelle. Ce souhait d'une conscience culturelle de chacun est souligné à plusieurs reprises dans les travaux du VI^e Plan et notamment dans un rapport provisoire de la commission des affaires culturelles du VI^e Plan :

*« Les affaires culturelles concernent l'ensemble du gouvernement, mais elles ne sont pas du seul ressort de l'administration. Elles doivent être pensées comme concernant l'ensemble de la société. De là, résulte la nécessité d'organismes qui unissent aux administrations des personnalités qualifiées dans tel ou tel domaine, ainsi le conseil consultatif du développement culturel*⁴. »

*« Le conseil consultatif du développement culturel - rassemblant des scientifiques, philosophes, sociologues, artistes, syndicalistes, industriels, représentants des collectivités locales, des spécialistes de l'aménagement de l'espace, de l'animation socioculturelle, des mass media*⁵. » Voilà ce que note le rapport de la commission des affaires culturelles en mai 1971 mais les idées d'origine sont peu à peu aménagées. Ainsi, en ce qui concerne la composition du conseil : *« Les représentants de l'administration sont écartés, de même que des représentants mandatés d'organisations professionnelles ou syndicales. »* Pour Jacques

¹ Exposé de Jean Dumazedier, Commissariat général du plan d'équipement et de la productivité. Compte rendu de la réunion du « groupe 1985 », 21 mars 1963, p.10.

² Commissariat général du Plan. Commission des affaires culturelles du VI^e Plan. Rapport général de la commission des affaires culturelles, mai 1971, p.33

³ Extrait de procès-verbal de la réunion de la commission des affaires culturelles, 25 novembre 1970.

⁴ Commissariat général du Plan. Commission des affaires culturelles du VI^e Plan. Compte rendu provisoire de la séance plénière du 23 janvier 1970, le 5 février 1970.

⁵ Commissariat général du Plan. Commission des affaires culturelles du VI^e Plan. Rapport général de la commission des affaires culturelles, mai 1971, p.33.

Chaban-Delmas, le conseil ne devait devenir « *ni une réunion des directeurs de ministres, ni une réunion de syndicats*¹. »

« À ce besoin nouveau, nous (ministère de la Culture) voulons aujourd'hui apporter une réponse originale. (...) Nous avons voulu choisir des créateurs, des animateurs, des penseurs, des formateurs et des élus en fonction de leur personnalité, de leur expérience, de leur souci de dépasser leur propre spécialité, de leur volonté commune d'indépendance et de liberté d'esprit². » Le conseil est donc composé d'une majorité d'intellectuels évoluant dans le monde des arts, de l'architecture, des lettres, du cinéma, de la télévision, et du monde enseignant. Beaucoup d'artistes (dont Berto, Lardera, Tal Coat, Iannis Xénakis, Jean Dessailly, Jacques Doniol-Valcroze); trois écrivains dont François Billetdoux; trois architectes, Xavier Arsène-Henry, Georges Candilis, Gérard Thurnauer; plusieurs directeurs de maisons d'édition, comme François-Régis Bastide, Jean-Marie Domenach, Paul Flamand; du théâtre des Amandiers, Pierre Debauche; de l'opéra de Lyon, Louis Erlo; à l'O.R.T.F., Pierre Wozlinski, directeur de la musique, producteurs, Claude Santelli et François-Régis Bastide, déjà cité, et Jean Lescure; plusieurs universitaires, Roger Caillois, Michel de Certeau, René Rémond, président de l'université de Nanterre, Maurice Niveau, recteur de l'académie de Grenoble; Jack Lang (qui va se voir confier par Jacques Duhamel la direction du Palais de Chaillot avec Louis Erlo); deux adjoints de mairie, MM. Muller et Rouillard; M. Schwartz, conseiller au ministère de l'Education nationale, R. Lafosse, Robert Lattès, Claude Alphandéry; Pierre Billard, journaliste, Jean-Marie Serreau, homme de théâtre, Paul Delouvrier, président du conseil d'administration d'E.D.F., grand commis de l'Etat et seule femme, l'écrivain Françoise Choay.

Pour la commission des affaires culturelles, le conseil apparaît comme : « *Le moyen de remédier à la dégradation continue du ministère des Affaires culturelles*³. » Les propos sont sévères. Si l'idée d'un conseil est acceptée, ce n'est pas sans aménagements par rapport à la conception des rédacteurs du Plan et de Pierre Emmanuel. Finalement décrété, le conseil est fortement dépendant du ministre des Affaires culturelles. Jacques Chaban-Delmas s'en explique : « *L'avantage de placer le conseil auprès des affaires culturelles est de lui*

¹ Jacques Chaban-Delmas. Réponse au questionnaire de Sophie Gauthier, juillet 1992.

² Jacques Duhamel, Discours d'installation du Conseil du développement culturel, juillet 1992.

³ Extrait de procès-verbal de la réunion de la commission des affaires culturelles, 25 novembre 1970.

permettre d'inspirer directement l'action du ministre qui, quoi qu'on veuille, est tout de même le plus directement intéressé¹. »

Le Conseil du développement culturel avait d'abord été pensé comme un « conseil consultatif du développement culturel », à l'origine dénommé « haut comité de la culture ». Lors de sa création, le gouvernement a seulement substitué l'expression *conseil consultatif du développement culturel* pour mieux marquer l'importance qu'il accordait à cette création qui n'aurait pu se réduire à celle d'une banale commission administrative². Cette dénomination fait l'unanimité au sein de la commission des affaires culturelles et répond d'ailleurs au vœu fait par cette même commission. Mais le souhait de cette création n'est pas partagé au sein du gouvernement où elle inquiète plutôt, à l'image de la réaction du ministre de la Culture par intérim, André Bettencourt, qui craint que « *ce conseil consultatif du développement culturel ne soit un instrument de pressions extérieures – un instrument de chantage – qui compliquerait l'action ministérielle³*. » Le mal qui devait l'emporter apparaît déjà dès la création du Conseil du développement culturel. Cette mission sera finalement limitée à un rôle de proposition.

Cette volonté de politique culturelle globale et donc coordonnée est néanmoins poursuivie par le FIC. Le Fonds d'intervention culturelle ou FIC, fruit des réflexions de la commission des affaires culturelles du VI^e Plan, est créé sur le modèle du Fonds interministériel pour l'aménagement du territoire (F.I.A.T.). Bien que le décret⁴ qui en précise les attributions ne soit promulgué que le 20 février 1978, ce fonds est mis en route dès 1971. C'est l'arrivée au ministère des Affaires culturelles de Jacques Duhamel, le 4 janvier 1971, qui accélère le processus. Le 24 mars de la même année, un comité interministériel du développement culturel restreint approuve les orientations générales du FIC et en précise les règles d'intervention : le FIC est un organisme interministériel dont le but est de développer et de coordonner des politiques culturelles innovantes entre les ministères. Pièce maîtresse de la

¹ Jacques Chaban-Delmas. Réponse au questionnaire de Sophie Gauthier, juillet 1992.

² Ministère des Affaires culturelles. Projet de la loi de finances pour 1972. Réponses au questionnaire de la commission des affaires culturelles du Sénat, décembre 1971, première partie.

³ Propos reproduits par Pierre Emmanuel. Compte rendu provisoire de la séance plénière commission des affaires culturelles, 25 novembre 1970, p.8.

⁴Le 20 février 1978, le Premier ministre promulgue un décret (n°78-183) relatif au comité interministériel pour l'action culturelle et au FIC.

nouvelle politique de développement culturel, cet organisme permet de concrétiser la collaboration entre les ministères de la Culture et de l'Éducation nationale, aussi bien qu'entre l'État et les collectivités locales. Par son soutien financier (ce fonds est rattaché au budget du ministère des Affaires culturelles), le FIC aide à lancer des projets d'action culturelle de type nouveau, n'entrant pas dans les cadres des subventions accordées par les ministères. C'est la commission des affaires culturelles du VI^e Plan qui indique, en 1970, les six secteurs d'interventions : *animation culturelle, information, loisirs, enseignements, cadre de vie, opérations ponctuelles*. Ces domaines évoluent tout au long de la décennie soixante-dix vers la promotion du pluralisme et de l'identitarisme culturel. Un quart des opérations du FIC a été réalisé dans le domaine de l'enseignement en prenant appui sur le tiers temps pédagogique et le 10% pédagogique. Véritable laboratoire d'idées jusqu'à sa disparition en 1985, le FIC a permis d'expérimenter la plupart des actions culturelles en milieu scolaire qui se sont développées dans les années quatre-vingt. Mais au-delà, le FIC a su pérenniser son action en suscitant la création de nouveaux organes de concertation interministérielle comme la mission d'action culturelle en milieu scolaire au sein du ministère de l'Éducation nationale créée en 1977 et confiée à Jean-Claude Luc¹.

3.2. Le FIC doit jouer un rôle de « catalyseur ² » entre les administrations

Le nombre considérable de références à *la coordination* intersectorielle et interministérielle dans les sources du FIC permet d'évaluer l'importance accordée à ce thème par les promoteurs du fonds. Il est indifféremment question de : *collaboration, convergence des initiatives publiques, coordination, liaisons, projets d'action culturelle concertés, politique culturelle coordonnée, esprit de coopération*. *La coordination* est peut-être l'enjeu principal du FIC pour trois séries de raisons : administratives, politiques, et économiques.

La coordination est d'abord un enjeu administratif. La commission des affaires culturelles du VI^e Plan insiste sur les inconvénients du cloisonnement administratif des décisions culturelles entre les directions du ministère et entre les différents ministères. Pour y remédier, elle imagine un conseil et un fonds (le C.D.C. et le F.I.C.), deux structures souples

¹ Chef de la mission d'action culturelle en milieu scolaire au ministère de l'Éducation nationale du 4 février 1977 à mai 1986.

² Fiche de description du FIC, 1983.

qui visent à faire travailler ensemble des administrations dont les centres d'intérêt sont bien évidemment communs.

La coordination est aussi un enjeu politique. Elle l'est à deux titres. D'une part, elle correspond à la préoccupation de maximiser le poids du culturel dans la balance du jeu politique. Multiplier le nombre d'acteurs concernés et favoriser leur synergie est un moyen pour la politique culturelle de remplir un rôle comparable à ceux du secteur social, des interventions économiques ou de la diplomatie internationale. L'objectif est d'accroître l'impact du secteur culturel dans le contexte de *Nouvelle société* telle qu'elle est définie par Jacques Chaban-Delmas. D'autre part, la *coordination* correspond à la mise en place d'une politique culturelle globale. Elle autorise la mise en place d'une vision commune aux différentes institutions. Il s'agit de « *définir et animer une politique culturelle nationale* ¹ ».

La coordination est enfin un enjeu économique. « *La coordination est indispensable pour assurer une meilleure cohérence dans les actions qui sont menées par différents ministères et par les collectivités locales et éviter les doubles emplois*². » Éviter les doubles emplois, travailler à une meilleure cohérence, en proposant l'instauration du FIC, la commission des affaires culturelles du VI^e Plan cherche ainsi à rationaliser l'intervention de l'Etat dans le domaine culturel. C'est une étape décisive dans le processus que Philippe Urfalino a appelé *l'Invention de la politique culturelle*³.

Le FIC tend à faire du ministère des Affaires culturelles l'initiateur de projets globaux d'action culturelle et à lui donner les moyens d'améliorer les liaisons avec d'autres acteurs de la vie culturelle et sociale.

Les règles d'intervention du FIC sont fixées par un comité interministériel en mars 1971⁴. Elles sont au nombre de cinq : l'intervention du FIC est réservée à des actions interministérielles menées avec un financement conjoint, ou à des projets proposés et partiellement financés par des collectivités locales ; la part de subvention du FIC est

¹ Relevé de décisions du conseil interministériel du 4 juin 70 consacré aux affaires culturelles, sous la présidence du président de la République.

² Rapport de la commission des affaires culturelles du VI^e Plan, troisième trimestre 1971 cité in *Fiche de description du FIC*, 1973.

³ Philippe Urfalino, *L'Invention de la politique culturelle*, Comité d'histoire, Paris, La Documentation française, Paris, 1996.

⁴ Document intitulé 1974, *4 ans de FIC*.

modulable mais ne peut dépasser 50% du budget de l'année de lancement du projet ; les crédits du FIC sont destinés au fonctionnement et à l'équipement léger ; l'action du FIC est temporaire, limitée à un an, mais exceptionnellement renouvelable une fois ; le développement ultérieur des programmes doit être assuré par les différents organismes ou ministères associés au financement d'origine, ou par autofinancement.

Une fois le règlement ratifié par le comité interministériel, une ligne budgétaire FIC est inscrite au titre IV du budget du ministère des Affaires culturelles (subvention aux interventions publiques). Cette inscription est confirmée par l'article 4 du décret relatif au comité interministériel pour l'action culturelle et au FIC promulgué le 20 février 1978¹ : « *Les crédits nécessaires à l'intervention du FIC sont inscrits au budget du ministère de la Culture et de l'environnement.* » Avant d'inscrire les crédits du fonds au budget du ministère des Affaires culturelles, les promoteurs du FIC se sont longuement interrogés car ils redoutaient que les autres ministères ne le perçoivent comme une mise sous tutelle du ministre des Affaires culturelles sur certaines de leurs prérogatives.

Dès 1970, les membres de la commission des affaires culturelles du VI^e Plan optent pour une gestion des crédits du FIC par les services du Premier ministre. Ils craignent qu'en attribuant la responsabilité budgétaire au ministère des Affaires culturelles, ils ne risquent un déséquilibre originel entre les différents acteurs du fonds. Dans sa thèse de sciences politiques, Jean-Michel Djian résume la situation : « *Si, pour financer le fonds, on utilisait un budget alloué au ministère de la Culture, il serait mal placé pour promouvoir des actions interministérielles que les autres ministères pourraient concevoir comme des manifestations d'expansionnisme administratif.* » En 1974, la nomination du secrétaire général du FIC, Gérard Montassier, au poste de directeur de cabinet du nouveau ministre des Affaires culturelles, Michel Guy, ne laisse personne dupe de l'autonomie du FIC par rapport au ministère des Affaires culturelles : « *Les partenaires ministériels déjà réticents à collaborer directement avec le ministère de la Culture alors que le FIC devrait renforcer sa vocation interministérielle, sauront prendre acte de cette évolution.* »

Mais, en fait, a-t-il existé des cas de favoritisme ou d'expansionnisme ? Si la ligne budgétaire est inscrite au budget du ministère des Affaires culturelles, c'est, en réalité, pour

¹ Michèle Puybasset, conseiller d'Etat est alors secrétaire générale du FIC.

² Jean-Michel Djian, *Le FIC (1971-1981)*, thèse de 3^e cycle, Sciences politiques, Dijon, 1982.

chaque programme, le comité interministériel siégeant à Matignon qui décide de l'attribution des crédits, dans le cadre d'un processus budgétaire banal et classique.

Ainsi chaque ministère participe aux activités du FIC par l'entremise du comité interministériel. Dans les travaux préparatoires que la direction de l'administration générale du ministère des Affaires culturelles a effectués en vue de la création du FIC, il est précisé que « *l'on peut concevoir que les opérations financées par le FIC seraient décidées par une commission. Cette commission réunirait de façon permanente les ministres les plus directement intéressés et, à l'occasion, les divers ministres concernés*¹. » La composition du comité interministériel est confirmée par le décret de 1978 :

«Le comité interministériel comprend, sous la présidence du Premier ministre et la vice-présidence du ministre de la Culture et de l'Environnement, le ministre de l'Intérieur, le garde de Sceaux, le ministre de la Justice, le ministre délégué à l'Economie et aux Finances, le ministre de l'Equipement et de l'Aménagement du territoire, le ministre de l'Education, le ministre de l'Agriculture, le ministre de l'Industrie, du Commerce et de l'Artisanat, le ministre du Travail, le ministre de la Santé et de la Sécurité sociale, le ministre de Universités, le secrétaire d'Etat à la Jeunesse et aux Sports, le secrétaire d'Etat auprès du ministre de la Culture et de l'Environnement (tourisme), le secrétaire d'Etat auprès du ministre du Travail (travailleurs immigrés) et le secrétaire d'Etat auprès du ministre de la Santé et de la Sécurité sociale (action sociale). Les autres ministres peuvent être appelés à siéger au comité interministériel pour les affaires auxquelles ils sont intéressés². »

Le tableau³ présenté en annexe dévoile l'identité des personnes mandatées à ces réunions interministérielles par les ministères des Affaires culturelles, de l'Education nationale et par le Premier ministre. Certains acteurs, autres que des responsables administratifs du FIC comme Gérard Montassier apparaissent comme quasi permanents. Ainsi Jean-Pierre Bady qui participe aux réunions interministérielles d'abord comme représentant du ministère de l'Education nationale (1973-1974) puis comme conseiller du Premier ministre

¹ Note de la D.A.G. du ministère des Affaires culturelles sur la constitution d'un FIC, 24 mars 1970.

² Décret n°78-183 du 20 février 1978 relatif au comité interministériel pour l'action culturelle et au FIC.

³ Annexe D - Tableau mentionnant la liste des participants aux réunions interministérielles du FIC.

pour les affaires sociales et culturelles (1974-1977). De la même façon, nous voyons apparaître lors de ces séances Jean-Claude Luc qui représente le ministre de l'Éducation nationale à partir de 1975, soit deux ans avant la création de la mission d'action culturelle, la « mission Luc ».

Le comité interministériel du FIC est « *un organe de décision pour le choix des opérations à aider. Il se réunit trois fois par an (mars, juin, octobre) pour décider de l'attribution des différentes subventions, et avant chaque exercice pour arrêter les orientations générales de l'action du FIC¹.* » Le comité s'est réuni effectivement trois fois par an mais plutôt au printemps, pendant l'été et à l'automne. Ce n'est qu'en 1978 qu'un texte officiel, qui prend la forme d'un décret, précise dans son article 1^{er} le rôle du comité interministériel :

« Il est institué, auprès du Premier ministre, un comité interministériel pour l'action culturelle. Sa mission est de développer, coordonner et d'animer des actions concertées dans le domaine culturel. Il définit les orientations générales du FIC. Il arrête les opérations faisant l'objet de subventions conjointes du fonds et des départements ministériels intéressés à l'action concertée. Il s'assure de l'exécution des décisions prises². »

Par ailleurs, il semble cohérent que le ministre des Affaires culturelles ait la pleine responsabilité de la politique culturelle française. Dans l'esprit de l'époque, le ministre des Affaires culturelles doit être l'initiateur d'une politique interministérielle :

« (...) le ministère des Affaires culturelles ayant la vocation de définir et d'animer une politique culturelle nationale et de lui donner les moyens d'améliorer les liaisons qu'il doit nécessairement entretenir à d'autres secteurs ministériels, afin d'assurer la tâche de coordination qui lui incombe, sous l'autorité du Premier ministre. Le ministre chargé des Affaires culturelles aura pour mission de concevoir des projets d'actions culturelles concertés, il lui appartiendra de provoquer l'intérêt des autres départements ministériels. Un comité

¹ Communication au conseil des ministres, 4 décembre 1977.

² Décret n°78-183 du 20 février 1978 relatif au comité interministériel pour l'action culturelle et au FIC.

interministériel présidé par le Premier ministre décidera du lancement de ces actions. »¹

Le ministère des Affaires culturelles a ainsi une responsabilité politique nouvelle à assumer : il doit légitimement gérer la responsabilité de crédits interministériels. En 1970, la direction de l'administration générale du ministère des Affaires culturelles envisageait indifféremment l'ouverture d'une ligne budgétaire soit sur le budget du ministère des Affaires culturelles soit sur le budget du Premier ministre :

« Aucun obstacle ne s'oppose à ce que les crédits nécessaires au fonctionnement du FIC soient inscrits au budget du ministère des Affaires culturelles. Il paraît néanmoins habituel pour des raisons d'efficacité de faire assurer une telle gestion par les services du Premier ministre. Cette solution fut adoptée pour le FIAT (art 8, décret n°63-112 du 14 février 1963) et le Fonds de développement de la recherche scientifique (art 1^{er}, décret n°59-1397 du 9 décembre 1959)². »

Néanmoins, Gérard Montassier, secrétaire général du FIC de 1971 à 1974, souligne « la méfiance à laquelle le FIC s'est heurté de la part des directeurs de la rue de Valois. Ceux-ci considéraient que les crédits accordés au fonds étaient autant qui leur était retirés alors qu'ils en avaient un besoin urgent³ ». Il est vrai que le ministère des Affaires culturelles s'est vu bien souvent contraint d'initier une politique interministérielle du FIC en la subventionnant largement.

Le tableau⁴ propose un panorama sur la part des subventions du FIC dans le budget global des opérations FIC subventionnées. Le détail des chiffres a été établi sur la période phare du FIC (1971-1977) grâce à un numéro spécial des *Cahiers de la culture et de l'environnement* en février 1978⁵.

¹ Relevé de décisions du conseil interministériel du 4 juin 70 consacré aux affaires culturelles.

² Note de la DAG du ministère des Affaires culturelles sur la constitution d'un FIC, 24 mars 1970.

³ Intervention de Gérard Montassier, in *Les Affaires culturelles au temps de Jacques Duhamel*, Acte des journées d'étude des 7 et 8 décembre 1993, comité d'histoire du ministère de la Culture, Paris, La Documentation française, 1993, p.249.

⁴ Annexe E - Tableau portant sur montant et la variation du budget du FIC.

⁵ Cette référence est complétée par la consultation des budgets annuels votés pour les affaires culturelles, sur une période un peu plus large (71 à 84). Nous avons choisi de ne retenir que les dates les plus marquantes de l'existence du FIC.

Une précision est nécessaire avant toute évaluation : le FIC ne finance pas à 100% toutes les opérations du FIC. Le budget du FIC amorce une pompe. Ce sont les différents ministères, membres du comité interministériel du développement culturel, comme l'Education nationale pour l'éducation artistique et d'autres acteurs comme les collectivités territoriales, qui complètent les financements. La dernière colonne du tableau est nommée *montant de la participation du FIC au financement des projets*. Elle récapitule cette proportion des subventions du FIC dans le budget global des opérations du FIC. Pour 1971, cette proportion s'élève à 34.48% du budget global des opérations subventionnées. 1971 est l'année de lancement, l'année où le FIC doit donner l'exemple. Lorsqu'il était question de créer le FIC, la commission des affaires culturelles du VI^e Plan envisageait de plafonner autour de 40 à 60% du montant de la dépense la part de subvention du FIC. C'est finalement autour de 25% du montant global des subventions versées que la participation du FIC se stabilise.

S'il indique la part des subventions du FIC dans le budget global des opérations subventionnées du FIC, ce tableau souligne aussi les variations du budget voté, celles des crédits ouverts pour les interventions et le montant des subventions décidées, moins élevé : cela n'a rien que de très banal. Une lecture horizontale nous fait observer une différence entre le budget voté et le montant des subventions décidées, rien de très extraordinaire. Une lecture verticale met en évidence deux éléments. Tout d'abord le plus remarquable est le doublement du budget voté du FIC de 1981 à 1982. Ce doublement correspond au « doublement du budget » du ministère de la Culture pour 1982 voté le 30 septembre 1981. Le *budget de la culture* passe de 3 milliards de francs en 1981 à 6 milliards de francs en 1982 et la part du *budget de la culture* dans le budget de l'Etat passe de 0.47% en 1981 à 0.76% en 1982. D'autre part, une lecture verticale souligne que le montant du budget FIC voté d'une année sur l'autre augmente de 1971 à 1976 avant qu'intervienne ensuite une stagnation et même une régression de ce montant de la part du FIC. Mais le budget global des opérations subventionnées reste en constante augmentation. C'est donc la part des subventions du fonds qui diminue et non pas celle du budget global. Le FIC se désengage peu à peu tandis que d'autres acteurs interviennent davantage.

Le FIC s'est toujours préoccupé des relais qu'il fallait pour ses financements. Il était prévu que le FIC soutienne financièrement des opérations culturelles innovantes pendant une, voire deux années. Tous les documents précisent que ce sont les collectivités ou ministères

associés à ces actions qui sont appelés à prendre le relais de ces interventions. Néanmoins, certains mettent en lumière des « *difficultés rencontrées relativement fréquemment* » pour trouver les relais financiers qui imposent « *l'application stricte de la règle de l'engagement du FIC sur deux ans*¹ ». En revanche, la communication du ministre de la Culture au conseil des ministres du 4 décembre 1977 se veut optimiste. Selon le ministre, seul un quart des opérations engagées connaît des difficultés financières pour leur survie et 10% seulement des opérations ont échoué. Ainsi peut-on lire que « *la situation n'est pas inquiétante, elle est même plutôt satisfaisante*² ». Comme ce sont les collectivités locales qui sont pressenties pour rendre pérennes les expérimentations du FIC, il est nécessaire de leur accorder plus de considération et d'attention :

« *Un effort devra être fait pour intéresser davantage les collectivités locales aux opérations. Jusqu'à maintenant ce sont les promoteurs des opérations eux-mêmes qui sensibilisent les collectivités. On peut se demander si une intervention plus systématique et plus coordonnée du secrétariat général du FIC vis-à-vis des collectivités, notamment des départements ne serait pas utile*³. »

On pense alors à la formule des « *contrats de développement culturel* » qui pourrait être élaborés entre le FIC et les collectivités.

L'objectif majeur du FIC reste l'interministériel. Le ministère des Affaires culturelles a pour sa part choisi de limiter son niveau de subvention au FIC en précisant que celle-ci reste « *modulable et ne peut dépasser 50% du budget de l'année de lancement du projet*⁴ ». Le ministère des Affaires culturelles parvient à stabiliser son niveau de participation dans l'ensemble des opérations. Reste à voir si le FIC a su remplir sa mission d'innovation.

3.3. Le FIC doit jouer un rôle d'innovation

Plus que le rattachement des crédits, c'est leur utilisation qui pose problème. Trois ans après les débuts du FIC, le secrétaire général l'écrit : « *Je ne sais si le FIC est devenu le*

¹ Compte rendu de la réunion interministérielle tenue le 28 mai 1973 sur les réflexions sur l'évolution et le bilan du Fonds d'intervention culturelle.

² Bilan des années 1977/1978 et perspectives pour 1979, FIC (date inconnue, vraisemblablement autour de la fin décembre 1978 / début janvier 1979).

³ *Ibid.*

⁴ Document intitulé *1974, 4 ans de FIC*.

"fonds d'imagination culturelle" comme l'a dit un journaliste aimable. Mais, en tout cas, c'est ce qu'il devrait être¹. » La formulation de cet espoir teinté de doutes nous montre que les buts d'innovation du FIC ne sont pas faciles à atteindre.

Le FIC a pour objectif de soutenir des opérations interministérielles qui doivent être innovantes. Pourtant, ministères et directions utilisent les crédits du FIC pour compléter les financements d'opérations traditionnelles : « Des directions administratives ont ainsi transféré sur les opérations du FIC des financements complémentaires d'action relevant de leurs compétences². » On peut lire par ailleurs que « le FIC a utilisé de manière très intensive les structures culturelles déjà existantes, les actions dans les secteurs traditionnels, avec des méthodes éprouvées et dans des régions très urbanisées (40% des crédits du FIC vont à la région parisienne)³. » Dès 1973, on a fait cette constatation :

« Il apparaît que l'initiative des opérations proposées est venue trop souvent du FIC lui-même, sollicité par sa clientèle habituelle⁴. »

L'importance de l'innovation et de l'expérimentation dans la formalisation des opérations du FIC est claire depuis sa création : « Le FIC a essentiellement pour but de soutenir ou d'amorcer des actions nouvelles et non de financer les actions ordinaires menées par les différents ministères dans le cadre de leur compétence propre⁵. » Sa mission lui est régulièrement rappelée : « Le FIC a une dimension expérimentale. Cet aspect est essentiel. Tout en évitant soigneusement les exercices de laboratoire, il doit rechercher de nouveaux types d'action culturelle, élargir le champ traditionnel de la culture⁶. » Dans le même esprit nous pouvons lire que « Ces opérations ne doivent pas avoir pour but de réaliser des expériences pédagogiques ; elles doivent être un moyen de diffuser progressivement un

¹ Ibid.

² Rapport de la Cour des comptes sur les projets de loi portant règlement définitif du budget 1971 et 1972.

³ Jean-Jack Queyranne, *Les Maisons de la culture*, thèse de doctorat, Sciences politiques, Lyon III, 1975.

⁴ Compte rendu de la réunion interministérielle tenue le 28 mai 1973 sur les réflexions sur l'évolution et le bilan du Fonds d'intervention culturelle.

⁵ Compte rendu de la réunion interministérielle sur la préparation du comité interministérielle sur le FIC, 24 février 1970.

⁶ Document intitulé 1974, *4 ans de FIC*.

certain état d'esprit » ou bien : « *La volonté du FIC est d'étendre son réseau et de ne pas fonctionner avec une clientèle prédéfinie sur une zone d'influence donnée*¹. » Ce dernier thème est constamment repris dans les documents : « *lancer ou soutenir des expériences nouvelles en matière culturelle*² » et il est confirmé dans l'article 3 du décret de 1978 que le FIC doit « *permettre le lancement d'opérations novatrices ou expérimentales.* »

L'innovation va souvent de pair avec l'expérimentation mais le FIC ne doit pas se contenter d'être un laboratoire. Il ne doit pas non plus servir de ligne budgétaire pour réaliser des actions traditionnelles. Le FIC doit participer à l'évolution du monde culturel, du public culturel. Le choix des secteurs d'intervention du FIC participe de cette évolution.

On parle *d'options, de programmes, de secteurs, d'axes, de domaines principaux, de centres d'intérêt*. Trois, quatre, cinq, six, sept ? Combien peut-on dénombrer de secteurs d'intervention ? Les thèmes se chevauchent, les typologies sont floues. La particularité du FIC est d'expérimenter, d'où l'évolution des secteurs d'intervention du FIC. Pourtant, la structure administrative du FIC ne facilite pas la recherche de nouvelles structures, de nouvelles opérations, de nouvelles tendances. Le fait que l'instruction des dossiers soit confiée aux chargés de mission, peu nombreux (un secrétaire général et six chargés de mission) présente un inconvénient majeur. La plus grande partie de leur temps y est consacrée au détriment du travail de prospection, d'élargissement des réseaux et d'enrichissement des programmes. Certains axes comme l'enseignement restent au premier plan tout au long de l'existence du fonds mais d'autres univers sont aussi explorés.

La commission des affaires culturelles du VI^e Plan propose six types d'options :

« Actions de soutien permettant de susciter et de développer l'animation culturelle concertée d'une région ; actions d'information culturelle ; actions culturelles dans les zones de loisirs ; action culturelle – enseignement ; action culturelle – cadre de vie : élaboration d'un matériel de sensibilisation aux

¹ Compte rendu de la réunion interministérielle du 18 décembre 1975 sur le bilan et orientation du FIC.

² Communication au conseil des ministres, 4 décembre 1977.

*problèmes de l'esthétique de la vie quotidienne, sensibilisation des aménageurs ;
action culturelle – opérations ponctuelles¹.»*

Le FIC poursuit, en 1972, son travail autour de l'animation culturelle, du cadre de vie avec les villes nouvelles, et de l'action culturelle en milieu scolaire. Un document bilan de mai 1973² nous permet de faire le point sur les opérations du FIC. « *Quatre options ont été privilégiées par le FIC et une cinquième apparaît plus tardivement* » : initiation aux différentes formes d'art et d'environnement, amélioration du cadre de vie tant en milieu rural qu'urbain, formes nouvelles d'animation au niveau local département ou régional – jusque-là rien de bien nouveau – utilisation des techniques audiovisuelles à des fins culturelles - cette option est apparue en 1972, et création – voilà la petite nouveauté.

Un an plus tard, un autre document bilan³ propose sept options dominantes. Les anciennes options : « *initiation aux différentes formes d'art et à l'environnement, formes nouvelles d'animation, architecture et environnement, utilisation des techniques audiovisuelles à des fins culturelles, création* » et deux nouveautés : « *expériences nouvelles de diffusion et aménagement culturel concerté* ».

Une étape semble franchie en 1977⁴. Michèle Puybasset⁵ succède à Gérard Montassier au poste de secrétaire général du FIC. Sont toujours citées comme prioritaires les opérations d'action culturelle en milieu scolaire, la liaison entre la culture et le cadre de vie, la création – par le biais de l'insertion des créateurs dans la vie sociale, l'animation et la diffusion culturelle – par l'ouverture des institutions culturelles sur de nouvelles formes de diffusion et d'animation. Néanmoins, le fonds oriente sa réflexion vers d'autres horizons plus marqués idéologiquement. Le FIC souhaite reconnaître, voire favoriser, le *pluralisme culturel* et aider à la recherche de l'identité culturelle (les cultures régionales ou locales, les cultures populaires, les cultures de certains groupes sociaux particulièrement défavorisés). Par

¹ Rapport de la commission des affaires culturelles du VI^e Plan, « Affaires culturelles : l'action culturelle », Commissariat général du Plan, 1971, p.29-30.

² Compte rendu de la réunion interministérielle tenue le 28 mai 1973 sur les réflexions sur l'évolution et le bilan du fonds d'intervention culturelle.

³ Document intitulé *1974, 4 ans de FIC*.

⁴ Communication du ministre de la Culture au conseil des ministres du 4 décembre 1977.

⁵ Michèle Puybasset, énarque, conseiller juridique au ministère de l'Éducation nationale (66-77), secrétaire générale du FIC (77-79) puis secrétaire générale du conseil d'État (79-83).

ailleurs, le FIC favorise la *démarche de chacun vers la culture* par le développement et la valorisation de la pratique amateur comme moyen privilégié d'accès à la culture.

Cette pente idéologique est de plus en plus marquée. En 1978, des actions d'animation culturelle dans les quartiers défavorisés des grands ensembles ont été mises en place. Pour 1979, les trois nouveaux programmes sur les quatre présentés ont pour cible des minorités : le milieu rural, les handicapés, et les femmes. Un document non daté intitulé *Bilan des années 77/78 et perspectives pour 1979* précise les orientations assignées au FIC depuis le début de 1977 :

« *L'appropriation ou la réappropriation du patrimoine culturel propre à une région, à un milieu, à une ethnie (16% des interventions) (les cultures régionales, la sauvegarde du patrimoine culturel propre aux ruraux, la mémoire collective ouvrière, un petit nombre de projets est centré sur la redécouverte par une ethnie immigrée de sa richesse culturelle, qu'on donne également à voir à ceux qui vivent près des immigrés)*».

Une des grandes préoccupations du FIC est le public. Le public de la culture doit évoluer. C'est à la culture de se présenter aux citoyens. Le chemin inverse, celui qui va du citoyen vers la culture, est trop traditionnel, trop conventionnel et concerne toujours les mêmes populations favorisées. C'est à la culture de se mettre à disposition, d'être disponible pour l'ensemble des citoyens. C'est un moyen d'atteindre la démocratie culturelle et de toucher le plus grand nombre possible d'enfants. Dès 1975, le ministère de l'Education nationale réclame au FIC « *une dimension sociale*¹ ». En fait, c'est bien avant l'arrivée de Michèle Puybasset en 1977 que le FIC se préoccupe d'accès à la culture des groupes sociaux défavorisés. La proportion de ces opérations reste alors très marginale. Cela explique que les documents bilan ne le stipulent pas. Dès 1975 des actions sont entreprises à l'initiative d'associations et en liaison avec le secrétariat d'Etat à l'action sociale et le ministère chargé des immigrés (personnes âgées, handicapées, malentendantes, malvoyantes, malades mentaux, malades hospitalisés, prédélinquants)¹.

¹ Note du cabinet du ministre de l'Education nationale signée par Michel Denieul (directeur de cabinet de René Haby), 12 décembre 1975 sur les orientations générales de l'action du ministère de l'Education dans le cadre du FIC pour l'année 1976.

Le FIC a privilégié quelques types d'actions comme l'action culturelle et développé d'autres domaines qui n'étaient pas présentés par la commission des affaires culturelles. Cette évolution est le propre du FIC puisqu'elle se veut innovante ; on ne peut pas toujours innover dans un seul et même domaine. Parmi les actions les plus importantes, du moins en proportion d'opérations menées, se trouve l'action culturelle en milieu scolaire.

3.4. Les opérations d'action culturelle en milieu scolaire du FIC

Le rapport de la commission des affaires culturelles du VI^e Plan précise *six types d'actions à engager par le FIC*². Si l'on se réfère au nombre d'opérations réalisées, l'action culturelle en milieu scolaire mais aussi périscolaire est le domaine prioritaire d'action du FIC.

En liaison avec l'objectif d'ouverture de l'école sur son environnement culturel dans le cadre du tiers temps pédagogique dans l'ensemble du premier degré ou du 10% du temps scolaire laissé à la discrétion des enseignants dans le second degré, ces actions visent à mettre un nombre d'enfants, chaque année accru, au contact des œuvres de culture et des artistes (concerts éducatifs, théâtre pour les enfants, rénovation de l'action pédagogique des musées). Il s'agit, le plus souvent, de permettre à des artistes ou à des professionnels de pénétrer dans l'école pour, avec l'accord des maîtres, et après les avoir sensibilisés, entreprendre devant les enfants des activités d'expression musicale, dramatique, poétique, cinématographique, architecturale, plastique. Ces actions ont sollicité la créativité. En 1973, une note du service du FIC utilise la formule *d'initiation aux arts en milieu scolaire*. La même année, on opte pour *l'initiation aux différentes formes d'art et à l'environnement*. L'évolution du titre général propose une progression du milieu scolaire vers la diversité culturelle.

Comme nous l'avons vu plus haut, la mission du fonds est double : interministérielle et innovante. Pour ce qui est de l'interministérielle, c'est assez simple, l'action culturelle en milieu scolaire fait intervenir deux acteurs qui doivent travailler ensemble : la Culture et l'Education nationale. Le domaine de l'action culturelle en milieu scolaire n'est pas en reste quant à l'innovation et *aux différentes formes d'art* même si les premières opérations FIC engagées pour 1971 et 1972 sont très traditionnelles. Il s'agit en effet pour 1971 d'initiation musicale en milieu scolaire, de développement de services éducatifs dans six musées, et

¹ Communication au conseil des ministres, 4 décembre 1977.

² *Rapport de la commission affaires culturelles : l'action culturelle*, préparation du VI^e Plan, 1971, p.29.

d'introduction de l'initiation théâtrale. Pour l'année 1972, les opérations FIC engagées ont comme priorité les arts plastiques (expositions légères, pédagogie de la forme et de la couleur, formations d'animateurs spécialisés). Musique, théâtre, musées, arts plastiques pour 1971 et 1972, il s'agit bien *d'initiation aux arts*. C'est en 1973 qu'un bilan du Fonds d'intervention culturelle présente l'orientation vers les *différentes formes d'art* : « *L'initiation aux œuvres d'art, les réalisations en matière de théâtre et de musique doivent être complétées par des actions dans le domaine des arts plastiques et du livre, de la poésie, de la danse et du cinéma*¹. » On assiste à une tentative d'ouverture de l'école. En 1975, la part réservée à la musique dans les opérations d'initiation aux arts en milieu scolaire « *décroit*² ». Ainsi, la diversité culturelle est proposée aux enfants dès l'école grâce aux actions du FIC dans le domaine de l'enseignement. Des domaines nouveaux pénètrent l'univers scolaire, non pas sous la forme d'une discipline, ni sous la forme d'un enseignement mais sous la forme d'un éveil, d'une sensibilisation, d'une rencontre.

Pour ce qui est de la méthode, une place de choix est également faite à l'innovation. On dépasse la simple sensibilisation de l'enfant en favorisant la rencontre avec l'œuvre et l'artiste. Pour ce qui est de l'initiation à l'environnement, il suffit de citer le directeur de cabinet de René Haby, ministre de l'Education nationale:

« *Les opérations devront contribuer à promouvoir un enseignement qui apprenne à l'enfant à voir le monde qui l'entoure, à comprendre les multiples composantes passée et présente, une découverte active de notre patrimoine culturel et des grandes créations d'aujourd'hui, par un contact direct avec les différentes formes d'expression, à penser et à s'exprimer librement par lui-même*³. »

Il s'agit de prendre appui sur notre environnement direct, le patrimoine et les institutions culturelles locales pour en dégager les analyses critiques et artistiques nécessaires à la formation du goût de l'individu et à son insertion dans la société.

¹ Compte rendu de la réunion interministérielle tenue le 28 mai 1973 sur les réflexions à propos de l'évolution et du bilan du Fonds d'intervention culturelle.

² Compte rendu de la réunion interministérielle du 18 décembre 1975 sur le bilan et orientation du FIC.

³ Note du cabinet du ministre de l'Education nationale signée par Michel Denieul (directeur de cabinet de René Haby), 12 décembre 1975 sur les orientations générales de l'action du ministère de l'Education dans le cadre du FIC pour l'année 1976.

Ces perspectives s'inscrivent dans le cadre de la rénovation du contenu de l'enseignement. Que ce soit par les différents types d'opérations ou par leurs contenus, le FIC cherche à combler l'écart culturel existant entre des enfants de milieux sociaux ou géographiques différents. Nous n'avons qu'à prêter attention aux opérations d'animations. Centrées à l'origine sur le milieu scolaire, elles se sont orientées peu à peu vers les milieux défavorisés. Ces opérations d'initiation artistique en milieu scolaire sont retenues comme programme prioritaire du VII^e Plan et donnent naissance à une structure institutionnelle rattachée au ministère de l'Education nationale. Il s'agit de la mission d'action culturelle créée en 1977 au ministère de l'Education nationale et confiée à Jean-Claude Luc. Cette mission s'engage à garantir et à poursuivre l'action du FIC.

L'intervention du FIC est réservée à des actions interministérielles, temporaires et novatrices. Elle initie un mouvement global qui se développe dans les années 1980. Le FIC facilite les décloisonnements administratifs souvent pesants pour la mise en place d'une initiation artistique en milieu scolaire. Le ministère de l'Education nationale ne voit aucun obstacle à ce développement culturel et met toute son énergie dans la mise en place du tiers temps pédagogique et du 10%. Quant au ministère de la Culture, il agit grâce à son potentiel artistique (artistes, institutions culturelles) et grâce à sa nouvelle responsabilité budgétaire. Dans les années soixante-dix, les deux acteurs marchent main dans la main pour amorcer une révolution pédagogique. Le FIC meurt en 1985 succombant à la concurrence administrative. La direction du développement culturel (fille de la mission du développement culturel) a également dans son acte de baptême la mise en place d'une politique culturelle globale. Pour Claude Mollard, « *la notion d'activités horizontales est l'héritière de l'avancée que représentait le FIC*¹ ». Par ailleurs Claude Mollard exprime le regret que « *l'on ait cru devoir supprimer le FIC en 1985 pour quelque obscure raison budgétaire* ». Le compte rendu d'une réunion qui se tient fin 1984 à Matignon souligne la préoccupation des acteurs sur « *le rôle*

¹ Intervention de Claude Mollard, *Les Affaires culturelles au temps de Jacques Duhamel*, actes des journées d'études 7 et 8 décembre 1993, Comité d'histoire du ministère de la Culture, Paris, La Documentation française, p.254.

respectif du FIC et de la D.D.C.¹ ». On assiste à une restructuration du ministère de la Culture et à la disparition du FIC. Les préoccupations demeurent.

Pour conclure, nous citerons les parafes essentiels du VI^e Plan tel qu'il a été approuvé par la loi du 15 juillet 1971 (chap. IV-III) :

« La politique culturelle s'attachera à maintenir un équilibre vivant et souple entre les fonctions d'animation, de conservation, de diffusion. Elle devra être articulée d'une manière plus précise et plus solide avec la politique de l'éducation. Car l'approche de l'art, les facultés créatrices personnelles, s'éveillent à l'école. Et les insuffisances de notre système éducatif sur ce point expliquent dans une large mesure la persistance de l'inégalité devant la culture. À ce titre il est indispensable que soit poursuivie, et considérablement développée la politique d'éducation musicale en cours, qui a permis de jeter les fondements d'une coopération entre le ministère des Affaires culturelles et celui de l'Education nationale. Mais il faut aussi que cette expérience soit étendue à d'autres domaines comme l'architecture, les arts plastiques, le théâtre, le cinéma². »

En fait l'établissement scolaire devrait être un lieu de culture. L'exemple du centre éducatif et socioculturel de Yerres et le projet d'une trentaine de centres analogues dans les concentrations urbaines montrent ce que peut être une politique de rassemblement, au cœur de la cité, des diverses activités par lesquelles peut s'exprimer la vie du groupe dans la liberté des choix personnels. *« Ici l'école est, de toutes parts, entourée par le milieu scolaire avec lequel elle vit en symbiose. La culture n'est pas seulement matière à programmes, elle est le bien commun que les adultes et les jeunes partagent et enrichissent de leur solidarité³. »*

¹ Compte rendu de la réunion à Matignon sur le FIC, 6 novembre 1984.

² Cité in Rapport à la commission des affaires culturelles sur l'exécution du VI^e Plan présenté par Paul Teitgen, Commissariat général du plan, 1^{er} juin 1972.

³ Rapport de la commission affaires culturelles du VI^e Plan, mars 1971. Annexe 1 – Quelques remarques sur la politique de la culture, par Pierre Emmanuel de l'Académie, mars 1971.

Chapitre 3 - Réflexions du ministère de l'Éducation nationale sur la conception d'un projet culturel transversal

La planification française a insisté sur la notion de développement culturel mais a échoué en se heurtant aux intérêts catégoriels lors de l'élaboration d'un projet culturel transversal.

Dans un contexte favorable à la rénovation pédagogique les partisans de l'enseignement d'ouverture s'opposent aux partisans de l'enseignement disciplinaire. Pourtant ce débat est déjà dépassé puisque la commission Daudrix remet un rapport au ministère de l'Education nationale qui prône l'animation. Voilà une nouvelle étape qui est sur le point d'être franchie. Après l'instruction et l'enseignement, place à l'animation et à l'ouverture de l'école sur son environnement culturel pour mieux le comprendre et pour que l'enseignant y trouve des ressources lui permettant de transmettre aux jeunes des éléments d'enseignements concrets. Nous sommes à l'heure du décroisement de l'école grâce à des modules opératoires comme le 10% ou le tiers temps pédagogique et à celle des premiers partenariats culturels avec la création des classes à horaires aménagés.

1. Le rapport Rigaud et la Commission Daudrix

1.1. Deux rapports pour le ministre de l'Éducation nationale

Deux rapports dont les principales propositions se recoupent sont remis quasi simultanément au printemps 1976 au ministre de l'Éducation. Les rapports Rigaud et Daudrix mènent une réflexion nouvelle que le conseil du développement culturel aurait dû mener en ménageant la transversalité et la globalité du projet culturel. Le groupe Rigaud souligne au début de son rapport que « *Les structures d'enseignement sont de plus en plus concurrencées, dans leur finalité formatrice, par la vie sociale, ses circuits d'information, et la présence formidable de la ville moderne, avec ses agressions et ses séductions. L'école est ainsi exposée au risque de paraître hors de la vie*¹. » En bref, la société de masse bouleverse les règles du jeu du système scolaire français. Face à cela, et sans tomber dans *l'utilitarisme* que redoute le groupe Rigaud, l'éducation artistique et la dimension culturelle de l'enseignement peuvent apporter un remède. L'école peut former des êtres plus cultivés, plus critiques, davantage maîtres de leur sensibilité et qui trouveront librement leur place dans une société nouvelle.

L'autre rapport, celui de la commission Daudrix part du constat d'inexistence d'une éducation artistique en milieu scolaire. Vu l'évolution de la société de masse, cette éducation lui semble pourtant indispensable. Seule l'éducation artistique pour tous pourrait préserver les individus : « *Il faut aujourd'hui apprendre à regarder les images, à écouter les sons, comme on apprend à lire les imprimés, sous peine d'être accusé de conditionner les esclaves de l'audiovisuel envahissant*². » La vision de la commission Daudrix est beaucoup plus extensive que celle du rapport Rigaud car elle prend en compte l'ensemble des arts (de la musique à la photographie en passant par l'architecture) et détaille tous les contenus et objectifs à chaque niveau scolaire du pré-élémentaire à la terminale. Si la commission Daudrix réserve une place de choix au cinéma et à la photographie, aux côtés des arts traditionnels comme la musique et

¹ Jacques Rigaud (sous la direction de), *La Dimension culturelle de l'enseignement*. Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale, Paris, 1^{er} mars 1976, p.1.

² Rapport présenté à monsieur le ministre de l'Éducation par la commission chargée de l'éducation artistique présidée par Jean-Marie Daudrix, avril 1976, p.3.

les arts plastiques, c'est d'abord le signe d'une volonté d'ouverture de l'école. Ouverture sur de nouveaux univers pas encore académiques.

Mais si cette commission laisse une grande part au domaine audiovisuel, c'est qu'elle souhaite surtout proposer un anti virus à un audiovisuel envahissant. Il faut éduquer les élèves à l'image et aux sons pour qu'ils ne soient pas *conditionnés*, qu'ils ne deviennent pas des *esclaves* de l'audiovisuel. Quant à l'architecture, la place qui lui est réservée dans ce même rapport reflète les préoccupations des années soixante-dix. On retrouve ce thème du cadre de vie dans d'autres rapports comme ceux des groupes du VI^e Plan où on appelle à une initiation des élèves aux grands problèmes de l'aménagement du territoire, de l'urbanisme, de l'architecture, de l'habitat collectif ou privé. Pour que l'art se retrouve dans le quotidien de notre cadre de vie.

Au-delà de leurs différences, ces deux rapports insistent sur la même nécessité : éduquer autrement les élèves pour mieux appréhender les mutations de la société inondée par l'audiovisuel et éviter la passivité devant des divertissements qui seront bientôt considérés comme *culturels*. Avec deux angles d'attaque différents, pour l'un la dimension culturelle de l'enseignement, et pour l'autre le projet de rénovation de l'éducation artistique, le même démon de l'audiovisuel de masse est combattu et les mêmes principes de décroisement et d'ouverture du monde scolaire sont défendus. Le rapport sur *la dimension culturelle de l'enseignement* est remis au ministre de l'Education le 1^{er} mars 1976. Celui de la commission Daudrix¹ qui fut installée le 12 janvier 1976 est présenté au ministre de l'Education en avril 1976.

Le rapport sur *la dimension culturelle de l'enseignement* exige « *non des discours mais des actes*². » Le groupe qui a travaillé sous la houlette de Jacques Rigaud est composé de Gérard Antoine, Serge Antoine, François Billetdoux, Robert Lattès, Jean Musy, Philippe Moret, Philippe Viannay. Ces hommes formulent cinquante et une propositions sur les finalités de l'enseignement, ses contenus et ses méthodes, ses structures et ses stratégies. C'est la pratique culturelle des Français qui sert de point de départ à la réflexion du rapport. Quels

¹ Cette commission est essentiellement composée d'artistes : Président : J-M Daudrix : rapporteur : J.Pénard ; membres : C. Beylie, A. Bouchez, César, C. Dasté, R. Devos, A. Guerini, B. Kohn, G. Mathieu, E. Pagava, L. Porcher, F. Reichenbach, J. Le Theule, J. Thuillier, I. Xenakis.

² Jacques Rigaud (sous la direction de), *La Dimension culturelle de l'enseignement*. Rapport à monsieur le ministre de l'Education nationale, Paris, 1^{er} mars 1976, p.4.

sont les obstacles à une pratique culturelle de qualité ? Le rapport souligne quelques ennemis comme la « *consommation passive des divertissements de masse diffusés par les médias* », et « *le matérialisme des sociétés de production* ». Pour les membres du groupe, la dimension culturelle de l'enseignement doit remédier aux conséquences désastreuses de cette société de masse en matière culturelle : « *C'est une question de vie ou de mort*¹. »

Le rapport Rigaud met en avant le goût et le besoin d'une « *pratique culturelle personnelle*² » pour résister aux méfaits de la massification. Le rapport énumère les avantages de cette « *pratique culturelle personnelle* » qui forme des hommes doués de jugement car elle « *favorise l'interrogation personnelle, l'expérimentation pratique, le regard sur le monde, tout ce qui développe en chacun ses capacités d'expression et de création personnelles*³ ». L'école prépare des hommes à digérer la société de masse. Mais comment développer cette pratique culturelle personnelle sans tomber dans *l'utilitarisme* pédagogique ?

Le rapport Rigaud souhaite se prémunir de *l'utilitarisme*. *L'utilitarisme* peut avoir deux sens tout aussi négatifs l'un que l'autre. Dans sa première acception, l'art serait utilisé à des fins uniquement pédagogiques et l'on ignorerait la dimension exceptionnelle de l'art. Le deuxième sens de *l'utilitarisme*, qui est tout autant à redouter que le premier, vaut désormais pour l'école en général. En effet, selon la vision utilitariste, l'école ne devrait pas former des hommes cultivés mais des êtres prêts à intégrer les circuits socio-économiques grâce à l'acquisition d'un savoir-faire, d'une force de travail. Or, la mission de l'école dans la seconde moitié du XX^e siècle est plus large que la seule pré-professionnalisation et le contenu même d'un enseignement est par définition culturel : « *La culture n'est pas une matière qu'on ajoute aux programmes*⁴. » La dimension culturelle se trouve déjà dans le système scolaire : « *D'un certain point de vue on pourrait soutenir que le contenu même d'un enseignement est, par définition, culturel. Tout ce que l'enfant apprend, si on le lui apprend bien, a donc, ou peut avoir, valeur de culture. Chacun selon sa personnalité accède à la vie culturelle par des voies propres : tel par les mathématiques, tel par l'histoire de l'art, tel par la biologie*⁵. »

¹ *Ibid*, p.2.

² *Ibid.*, p.2.

³ *Ibid.*, p.3.

⁴ *Ibid.*, p.3.

⁵ *Ibid.*, p.2-3.

« *La culture à l'école*¹ » engage l'enseignement tout entier : dans son esprit, dans son contenu, dans ses méthodes et dans ses finalités.

De la même façon, la commission Daudrix s'insurge contre une conception utilitariste de l'art. Pour les membres de la commission, l'art doit être conçu comme un enseignement d'ouverture et non comme un enseignement disciplinaire. Si les arts parviennent à entrer à l'école, la commission ne souhaite pas qu'ils s'y trouvent comme des enseignements ou des disciplines. « *Il s'agit beaucoup moins de susciter des vocations de musiciens que d'éduquer chez tous ceux-ci l'oreille en contribuant à la formation et à l'affinement de leur personnalité dans une perspective humaniste*². » Pour éviter la confusion, la commission distingue « *pratique des arts* » et « *initiation aux arts* » : « *L'éducation artistique ne concerne pas que les futurs artistes professionnels, mais les douze millions de jeunes Français, lecteurs, auditeurs, spectateurs, que l'on veut sensibles, lucides, critiques*³. » Les enseignants doivent prendre appui sur l'art pour accroître la curiosité, la sensibilité et le jugement critique des enfants, tout en veillant à ce que la musique ou le cinéma ne deviennent pas seulement des supports ou des prétextes pédagogiques. La frontière est subtile.

D'autant plus subtile est cette frontière que l'on fixe aux arts des objectifs pédagogiques. La commission fait des propositions en matière de rénovation pédagogique pour la musique, la connaissance des arts, l'expression corporelle, la poésie, l'architecture et le cadre de vie, le cinéma, la poésie, et l'expression dramatique. Nous avons choisi de ne détailler ici que les conseils pédagogiques prônés en matière musicale. Après avoir initié les enfants au goût de la musique, les enseignants doivent avoir recours à ce qui est appelé dans le rapport « *l'écoute attentive*⁴ » qui doit donner lieu à des échanges actifs entre les élèves et le professeur dans un esprit de dialogue. Le rapport insiste beaucoup sur ces bienfaits d'une interactivité et sur la nécessaire capacité du professeur à répondre aux interrogations que l'art provoque chez ses élèves. Le deuxième point important d'une pédagogie musicale est l'insertion des œuvres écoutées dans un ensemble culturel. Il faut croiser les écoutes en

¹ *Ibid.*, p.4.

² Rapport présenté à monsieur le ministre de l'Éducation par la commission chargée de l'éducation artistique présidée par Jean-Marie Daudrix, avril 1976, p.23.

³ *Ibid.*, p.7.

⁴ *Ibid.*, p.13.

rapprochant les créations de siècles, de genres et de pays différents. « *Il n'y a pas de grande ou petite musique*¹. » Cela passe aussi par le rapprochement des œuvres musicales avec la peinture, la littérature, l'architecture, le cinéma. Tout comme entre musique et mathématiques pour les élèves des sections scientifiques au lycée. Le troisième point important du rapport en matière musicale est la dimension d'une pratique musicale collective. Les chorales ne sont pas citées directement mais la commission insiste sur l'importance qui doit être attachée à la pratique du chant. La pratique instrumentale en tant que telle ne fait pas partie des missions de l'école. Seul le chant peut être envisagé comme une pratique dans le cadre scolaire.

1.2. A chaque cycle scolaire son objectif

La commission Daudrix passe en revue les objectifs que doivent atteindre les différents cycles scolaires. Pour le primaire, il est reconnu à l'enseignement préélémentaire sa « *très grande liberté*² » qui donne libre court à un enseignement sensible de qualité et par ailleurs, la commission souligne l'importance de cette école élémentaire : « *Les années passées dans l'enseignement élémentaire sont déterminantes*³. » L'enfant est disponible et spontané, « *riche des très grandes virtualités*⁴ », il « *cherche à s'exprimer sans réserves par tous les moyens possibles*⁵ » : l'enfant est « *curieux* » et « *malléable* ». Les membres de la commission proposent que les maîtres bénéficient de trois heures hebdomadaires pour les arts au lieu de deux. Pour le secondaire, la commission propose que les collégiens aient eux aussi trois heures par semaine (au lieu de deux) réparties entre les arts principaux et consacrées à une mise en contact avec les œuvres, et à une reconnaissance sensible et intellectuelle des techniques artistiques. Une option facultative d'une heure est également envisagée pour l'entrée en quatrième.

En ce qui concerne les objectifs fixés aux lycées, ils sont parmi les plus exigeants. L'*obligation* est le moyen envisagé par la commission pour que l'art soit considéré comme

¹ *Ibid.*, p.14.

² *Ibid.*, p.9.

³ *Ibid.*, p.10.

⁴ *Ibid.*, p.10.

⁵ *Ibid.*, p.10.

étant « *pour tous une matière fondamentale*¹. » Nous l'avons déjà souligné, le rapport distingue entre « *pratique des arts*² » et « *initiation à la connaissance des arts*³. » Au niveau du lycée, même pour ce qui est de l'ordre de *l'initiation*, le rapport souhaite que l'éducation artistique soit obligatoire pour tous, dès l'entrée en seconde lorsque les élèves ont à choisir entre éducation musicale, éducation plastique et éducation cinématographique. Les lycéens n'auront plus qu'à prendre une option supplémentaire en terminale s'ils souhaitent passer un baccalauréat à dominante artistique. Quant aux élèves qui ont dès le premier cycle choisi la voie de *la pratique des arts*, ils continuent à suivre les cours du professeur spécialisé correspondant à leur discipline. Dans ces deux voies, les cours sont dispensés par un professeur spécialisé. Pour la voie *initiation à la connaissance des arts*, la commission propose la création d'un CAPES puis d'une agrégation. Deux éléments nouveaux apparaissent dans cette réflexion : d'une part, que l'« *obligation* » s'applique à tous, du préélémentaire à la terminale et, d'autre part, que l'art soit considéré comme une matière fondamentale. Pour les membres de la commission seule *l'obligation* permet la pleine valorisation de l'éducation artistique au lycée.

« *Ecouter* », « *s'ouvrir* », « *échanger* », voilà les trois objectifs qui priment dans la pédagogie artistique. Pour le rapport, il faut absolument éviter de faire de l'histoire de l'art, mais bien plutôt de l'initiation à la connaissance des arts.

1.3. Le rôle de l'enseignant

Pour la commission Daudrix, les maîtres doivent « *animer efficacement l'éducation artistique dont ils sont chargés*⁴ ». Or, si les maîtres ne devaient qu'*animer* le temps qu'ils consacrent à la musique ou au dessin, cela connoterait un statut particulier des arts dans le système scolaire. Les membres de la commission Daudrix auraient-ils privilégié ce terme d'apparence plus souple par peur d'une confusion du temps consacré à l'art avec une discipline ou un enseignement ? La vogue de l'animation culturelle des années soixante-dix peut également expliquer ce choix, cela sous-entend le décroisement de cet enseignement

¹ *Ibid.*, p.38.

² *Ibid.*, p.42.

³ *Ibid.*, p.42.

⁴ *Ibid.*, p.11.

voulu par le rapport. Toutefois, l'emploi du terme *animer*, préféré à *enseigner*, paraît étrange si l'on considère les propositions faites par la commission : « *Les activités artistiques constituent elles aussi une zone de premier ordre, elles ne doivent pas être séparées des matières dites fondamentales* ¹. » On imagine mal un maître qui *anime* ses leçons de français ou de mathématiques !

Passant outre ce paradoxe, les deux rapports souhaitent mettre en avant la nécessité d'un travail de fond auprès des maîtres de l'école élémentaire ; une préparation pour que ceux-ci ne disqualifient pas d'emblée une éducation artistique dans leurs classes. « *Ils doivent recevoir sur le plan artistique une formation beaucoup plus adéquate et complète qu'elle ne l'est aujourd'hui* ². » Des propositions sont formulées par les deux rapports. Pour le rapport Rigaud, il s'agit de *recyclage in situ* : « *Le maître doit vivre de plain-pied avec le monde nouveau* ³ », il s'agit de recruter des « *hommes au sens plein du terme* », des « *éducateurs* », des « *maîtres qui possèdent une personnalité riche* ⁴. » Ces vœux semblent un peu généraux. Le rapport Daudrix fait des propositions plus concrètes : rétablir des épreuves d'éducation artistique au concours d'entrée dans les écoles normales, et donner aux maîtres une formation comprenant l'entraînement à l'animation des groupes, l'expression corporelle et verbale, la connaissance des arts (la place des arts dans la vie), l'esthétique (pédagogie du goût), l'éthique (le rôle et la valeur de l'art dans le devenir de l'humanité), et les techniques (l'élaboration de l'œuvre, ses moyens actuels de diffusion). À l'usage, il est recommandé aux maîtres de partir de l'intuition naturelle des enfants. La pédagogie propre à l'art doit être basée essentiellement sur les qualités sensorielles de l'enfant et elle doit laisser libre cours à l'expression spontanée de l'enfant : « *le faire jouer avec ses propres possibilités corporelles (...) lui faire découvrir par l'exécution personnelle* ⁵ ». Cette démarche pédagogique est nouvelle dans le système scolaire classique, il faut que les maîtres l'apprennent.

¹ *Ibid.*, p.12.

² *Ibid.*, p.21.

³ Jacques Rigaud (sous la direction de), *La Dimension culturelle de l'enseignement*. Rapport à Monsieur le ministre de l'Éducation nationale, Paris, 1^{er} mars 1976, p.13.

⁴ *Ibid.*, p.14.

⁵ Rapport présenté à monsieur le ministre de l'Éducation par la commission chargée de l'éducation artistique présidée par Jean-Marie Daudrix, avril 1976, p.13.

Par ailleurs, la commission Daudrix pose la question de l'éventuelle nécessité d'un soutien artistique à apporter aux maîtres. Parmi les compétences de l'enseignant doit figurer « *le souci des relations publiques*¹ », pour prendre des contacts utiles avec les organismes culturels environnants. Cette ouverture de l'école vers les institutions culturelles est de première importance pour les membres de la commission Daudrix. La pédagogie au niveau élémentaire d'une scolarité doit se baser sur la découverte active que l'enfant peut faire lors des visites des musées, d'expositions, ou des monuments. Ce principe est également valable pour le secondaire. Si cette pédagogie est favorisée, « *alors l'éducation artistique sera située, enracinée dans la cité, dans la région, parce que irriguée par la vie authentique de la collectivité et par son patrimoine propre*². » Dans ce but, la commission estime qu'il faut qu'un « *plan de coopération entre l'enseignement public et les collectivités locales soit instauré le plus rapidement possible, aux niveaux de la commune, du département, de la région*³. » Le rapport Rigaud réserve sa cinquante et unième proposition à la décentralisation. La multiplication, la qualité, l'efficacité des communications entre l'école et son environnement économique, social et culturel, dépendent pour une très large part d'une véritable décentralisation du système éducatif. Pour promouvoir les liens que le professeur d'éducation artistique aura tissés à l'extérieur avec des artistes ou à l'intérieur de l'établissement avec ses collègues, le professeur type du rapport Daudrix doit avoir un sens aigu du travail en équipe. Par ailleurs, il est indispensable que les professeurs de disciplines dites traditionnelles ne demeurent pas à l'écart des problèmes posés par l'éducation artistique. D'où l'utilité de la formule du 10% qui est « *vivement recommandée*⁴. » S'agissant de l'éducation artistique, « *tout cloisonnement paraît préjudiciable*⁵. »

En fait, le rapport Daudrix pose une question plus large : le maître peut-il « *assumer seul*¹ » les tâches nouvelles qui lui incombent en matière artistique ? Pour aider l'enseignant à remplir ses nouvelles missions, les deux groupes proposent de réactiver la formule du conseiller pédagogique déjà expérimentée à la fois pour l'élémentaire et le secondaire et celle

¹ *Ibid.*, p.34.

² *Ibid.*, p.6.

³ *Ibid.*, p.25

⁴ *Ibid.*, p.32.

⁵ *Ibid.*, p.32.

des inspecteurs départementaux spécialisés. Pour les conseillers pédagogiques de l'élémentaire, il doit moins s'agir de spécialistes que de maîtres ayant acquis une formation artistique polyvalente et qui, sous l'autorité de l'inspecteur départemental, apportent aux instituteurs un concours au moins périodique. Les inspecteurs départementaux spécialisés seraient donc capables d'assurer dans leur circonscription les activités de contrôle et de coordination. Le rapport Rigaud souhaite la suppression de la spécialisation par discipline des inspecteurs généraux. Dans sa proposition le groupe propose que les inspecteurs généraux forment un corps à vocation générale à la disposition du ministre pour enquêter, l'informer, imaginer. Et enfin, la recherche d'un désenclavement du système éducatif par la décentralisation.

Pour compléter ce dispositif, les groupes proposent à titre expérimental la création d'instituteurs-animateurs ou agents de liaison déchargés de classe soit partiellement soit totalement et qui en équipe avec leurs collègues favoriseraient par leur présence quotidienne la mise en œuvre d'une éducation artistique permanente. Suivant l'orientation générale, ces instituteurs volontaires auraient soit reçu une préparation particulière en option à l'école normale soit participé, au titre de la formation continue, à un stage spécialisé.

Pour l'enseignement secondaire, la formule du conseiller pédagogique est aussi retenue. Ces conseillers pédagogiques, eux-mêmes du niveau CAPES, seraient affectés non pas seulement auprès d'établissements scolaires, mais à tel ou tel centre d'intérêt artistique : musées, fouilles. Ils seraient chargés d'y accueillir les élèves en liaison avec le « *professeur polyvalent*² », et de les initier par le contact direct avec l'œuvre d'art et le site. *Professeur polyvalent*, un profil type de professeur du secondaire est dessiné : « *un type nouveau de professeur*³ », un généraliste ou un pluraliste plus qu'un spécialiste, apte à initier ses élèves aussi bien à la musique qu'aux arts plastiques et au cinéma.

Découvertes et échanges actifs en matière artistique repoussent les frontières traditionnelles entre les arts, entre les disciplines, entre les différents courants artistiques et

¹ *Ibid.*, p.11.

² Rapport Daudrix, p.26. et rapport Rigaud, p.15.

³ Rapport présenté à monsieur le ministre de l'Éducation par la commission chargée de l'éducation artistique présidée par Jean-Marie Daudrix, avril 1976, p.33.

entre les institutions avec l'appui d'une formation des maîtres adaptée et le cadre du 10%. Ce sont les propositions réalistes des membres de la commission Daudrix pour la mise en place d'une éducation artistique dans le système scolaire. Seules deux prérogatives apparaissent un peu idéalistes. L'une concernant le collège, avec la création d'un corps de professeurs polyvalents, et l'autre, le lycée où l'art deviendrait obligatoire pour tous. Mais parmi les recommandations de premier ordre de cette commission, nous devons retenir l'importance de l'école élémentaire dans l'éducation artistique des enfants. Tout se fait à ce niveau scolaire et le rapport prend le temps de le souligner. J'apporterai un seul bémol à ces travaux, les membres de la commission souhaitent que les arts soient assimilés aux autres matières tout en craignant que cela ne réduise leurs particularités. Comment l'éducation artistique peut-elle espérer devenir une matière fondamentale si d'emblée on refuse de la traiter comme telle, comme un enseignement, une discipline ?

Une intuition commune aux deux rapports dépeint le contexte éducatif et culturel des années soixante-dix. D'abord, la peur d'un impact incontrôlable des médias audiovisuels, ensuite, la nécessité d'une ouverture du monde scolaire vers son environnement, enfin, la mise en place d'adjuvants aux enseignants en la personne des conseillers pédagogique et des agents de liaisons.

2. Le 10%

La circulaire signée le 27 mars 1973 par le ministre de l'Education, Joseph Fontanet, permet « *de mettre, à compter de la rentrée 1973, 10% de l'horaire annuel à la disposition des établissements d'enseignement secondaire* » pour « *consacrer intégralement ce contingent d'horaire à des activités originales en liaison avec l'enseignement¹* . » et notamment artistique. Cela dans un contexte favorable puisque quelques mois plus tard, en juillet 1974, la commission René Haby fait vingt-quatre propositions pour l'éducation à la sensibilité et à la créativité en milieu scolaire et le 11 juillet 1975, le ministre de l'Education nationale René Haby fait adopter une loi sur la réforme du système éducatif qui préconise un

¹ « L'aventure pédagogique du 10% », *Education et développement*, numéro spécial 108, mars 1976.

équilibre entre les disciplines intellectuelles, artistiques, manuelles, physiques et sportives et insiste sur la place qui doit être faite à la sensibilité artistique.

2.1. Qu'est-ce que le 10% ?

Cette circulaire prévoit un assouplissement de l'organisation du cycle secondaire. Le temps scolaire contraint par un programme passe de trente à vingt-sept heures hebdomadaires ; les trois heures dégagées devant être utilisées plus librement et consacrées à *des activités originales*. La circulaire propose des types d'activités possibles. Les plus courantes sont les activités théâtrales, intéressantes pour les disciplines littéraires et artistiques. Mais les professeurs font aussi preuve d'un réel effort d'imagination et de recherche en envisageant d'autres sujets qui sont eux en revanche franchement inattendus et pas très artistiques : *les boucaniers, le couscous, le cassoulet...* Les réalisations sont également nombreuses en matière d'environnement et de cadre de vie. Le 10% n'est pas réservé aux activités d'éducation artistique. Néanmoins, un très grand nombre d'opérations relevant du 10% (environ la moitié)¹ s'orientent spontanément vers des activités culturelles. Cette tendance inscrit dans le temps scolaire les pratiques artistiques déjà existantes dans un cadre libre.

Deux attitudes pédagogiques se côtoient. La première est liée à la connaissance - découvrir la peinture ou la sculpture d'une époque donnée afin de mieux saisir l'esprit de telle ou telle évolution historique. C'est cette méthode qui est le plus spontanément pratiquée par les enseignants. Une seconde attitude consiste à favoriser des apprentissages ou, tout au moins, à favoriser la découverte ou les conditions de cet apprentissage. Ces opérations 10% sont moins traditionnellement scolaires. La relation pédagogique traditionnelle se définit par rapport à un savoir détenu par l'enseignant. Il transmet ce savoir, dans un domaine circonscrit (où sa compétence est socialement reconnue par des diplômes, des titres), d'après un programme objectif, par des leçons préparées à l'avance et dont l'assimilation par l'élève fait l'objet de contrôles (devoirs, leçons, examens). Or, le 10% a demandé aux enseignants de rompre, en partie au moins, avec le comportement que l'institution exige d'eux le reste du temps en les mettant dans la situation d'intervenir sans programme ni sanction ultérieure dans des domaines où leur compétence n'est ni très assurée ni reconnue ; d'aborder des situations

¹ « 10% et apprentissages culturels », *Education et développement*, numéro 109, avril-mai 1976.

extérieures à la classe ; de se confronter à d'autres compétences et de coordonner une tâche d'enseignement avec des collègues dans le cadre de la pluridisciplinarité. On remarque que ces différents points s'opposent d'une façon très nette aux différentes caractéristiques qui définissent la relation pédagogique traditionnelle. Ce type d'action nécessite la spécialisation de certains enseignants comme conseillers techniques. Il peut être aussi fait appel à des animateurs d'associations ou à des personnalités qualifiées extérieures au système scolaire : professeurs de conservatoires, conservateurs de musées, archivistes, bibliothécaires, comédiens de centres dramatiques, artistes, spécialistes de tous ordres, responsables dans tous les secteurs de l'activité économique et social. Le comportement des enseignants eux-mêmes en matière d'action culturelle est considéré comme élément prédominant de l'ensemble des innovations proposées.

Cette fenêtre ouverte dans le temps scolaire permet de développer trois nouveaux axes pédagogiques dont l'éducation artistique peut tirer profit. En premier lieu, le travail en équipe des professeurs. Un « *cadre pédagogique*¹ » recommande ce travail d'équipe des professeurs « *dans le cadre soit d'une, soit de deux ou plusieurs disciplines, en profitant de la présence, durant les heures banalisées, de professeurs de spécialités différentes*². » Il ne s'agit plus ici de coordination mais d'interpénétration de savoirs et de savoir-faire. Dans un deuxième temps, on accorde la priorité à la convergence des disciplines : « *Les maîtres ne sont pas au service qui de la physique, qui de la mathématique, de la philosophie, de l'histoire ou du latin. Ils n'en sont pas les prêtres ou les défenseurs ; ils ont des élèves à former*³. » L'accent est porté d'une façon très explicite sur le décloisonnement : décloisonnement entre les disciplines, et, éventuellement, entre les structures habituelles, divisions ou classes. Enfin, troisième axe prioritaire : les contacts avec l'extérieur. La visite de tel musée artistique ou technique, de tel monument, de telle entreprise, de tel paysage illustre l'enseignement donné en histoire, en sciences, en géographie, en lettres... et le professeur y prépare ses élèves, multiplie les fiches, suggère des prises de notes, veille à l'exploitation pédagogique de la visite. Il faut savoir utiliser les ressources existantes à l'extérieur, se fondre dans le milieu environnant et l'irriguer. De plus les institutions culturelles à l'extérieur de l'école doivent

¹ « L'aventure pédagogique du 10% », *Education et développement*, numéro spécial 108, mars 1976.

² *Ibid.*

³ *Ibid.*, p.53-54.

être considérées comme de véritables prolongements du système scolaire : c'est ainsi que la fréquentation des musées ne doit pas se limiter à une visite annuelle, quelque peu extraordinaire, organisée par des professeurs de bonne volonté, mais doit devenir régulière et normale. Bien avant le 10%, une fructueuse collaboration s'est engagée entre enseignants et personnels des institutions culturelles mais le 10% a développé ces liens et a multiplié les points de contact. Il importe aux rédacteurs de la circulaire que les apprentissages culturels se fassent sur les lieux mêmes où se pratiquent les différentes formes de culture, théâtre, cinéma, musique. Ces propositions supposent la fin d'un modèle unique d'enseignement.

2.2. Les difficultés

Si le 10% a été assez largement pratiqué au cours de l'année scolaire 1973/1974, il l'était déjà moins en 1974/1975 et encore moins en 1975/1976. C'est là un phénomène qui mérite un examen plus détaillé. Enseignants, élèves, parents d'élèves sont tous perplexes par rapport aux changements induits par le 10% et ce dans un contexte politique qui apparaît sans réelle conviction puisqu'à la veille des vacances d'été 1975, les responsables d'académie s'interrogent sur la pensée réelle du ministre René Haby.

Les premières difficultés sont liées au manque de préparation pratique, de réflexion pédagogique, de travail en équipe ou de dialogue entre élèves et enseignants. Les rapports qui ont précédé la création du 10% prônaient la mise en place de conseillers polyvalents pour soutenir les professeurs et multiplier les liens avec les institutions culturelles. Le rapport Toraille, en 1969, penchait pour la création au niveau secondaire de :

« professeurs de diverses disciplines provisoirement détachés de leur corps d'origine pour aider, dans chaque établissement, les différents professeurs à coordonner leur tâche d'enseignement et assurer une liaison efficace entre les activités d'enseignement et les activités considérées comme post et périscolaire (...) Une personnalité extérieure au corps enseignant (...) Un catalyseur¹. »

Ces conseillers n'ont pas suffi à corriger l'inadéquation entre la formation reçue par les professeurs et les nouveaux défis pédagogiques qu'ils avaient à franchir. Par ailleurs, plusieurs membres du groupe Toraille se sont déclarés hostiles à cette conception d'un

¹ « Action culturelle à l'intention des milieux scolaires », 18^{ème} groupe de planification interne du ministère de l'Education nationale, Robert Toraille, juin 69, D.T. 515bis.

professionnel de l'animation et auraient préféré le recours à des personnalités qualifiées comme les artistes même si le caractère presque « *charitable*¹ » de cette pratique, voire le « *dédain* » des activités concernées n'ont pas manqué de donner le plus souvent de piètres résultats. Les associations d'enseignants sont quant à elles assez largement favorables au principe du 10%, quoique certains soient très réservés comme les professeurs de mathématiques et la société des agrégés. Les syndicats comme le Syndicat national des lycées et collèges (S.N.A.L.C.) voient la mise en place du 10% comme une porte ouverte à la désorganisation de la vie scolaire, au désordre des établissements, et une atteinte à la liberté des enseignants. Cette mesure réduirait l'autonomie des enseignants : « *Un certain nombre de personnes : collègues, chefs d'établissements, parents ou élèves, auraient la possibilité de s'immiscer dans le travail des enseignants.* »

De même que les professeurs ont du mal pour la plupart à s'adapter à ces nouveaux contenus pédagogiques et surtout à ces nouvelles méthodes, les élèves eux-mêmes ne saisissent pas toujours l'importance, le sérieux et le sens de ces nouveautés. Le cadre souple des opérations du 10% tranche avec l'ambiance disciplinaire qui s'applique traditionnellement au milieu scolaire. Par conséquent, les activités liées au 10% ne sont pas toujours ressenties comme un travail par les élèves. Enfin, les parents d'élèves ne comprennent pas toujours l'intérêt de ce temps libéré et des activités originales qui sont pratiquées dans ce cadre. Ils y sont, malgré tout, et dans une large mesure, favorables. Certains parents d'élèves reprochent à ce type de mesures d'enfreindre les missions inhérentes à l'école : l'égalité et la gratuité. Les collectivités locales ont parfois apporté leur concours, soit sous forme de subventions à telle ou telle activité, soit par prêts de cars lors des déplacements et voyages des élèves. Mais la participation des familles a également été demandée pour les opérations les plus coûteuses et cette pratique a suscité beaucoup de critiques, dans la mesure où elle réintroduit par ce biais la notion d'inégalité des enfants devant l'éducation et porte atteinte au principe de la gratuité de l'enseignement.

Si le 10% constitue dans bien des cas un moyen de remédier à l'apathie des élèves et à la monotonie de la vie scolaire, on retombe trop souvent dans les activités déjà existantes. De ce fait, le 10% est souvent conçu comme des activités de loisirs purement marginales. Par ailleurs, les enseignants sont enclins à un surcroît de charges fortement ressenti. Mais leur

¹ *Ibid.*

désarroi a une origine plus profonde. La crainte de ne pas être à la hauteur d'une tâche à laquelle leur formation et les habitudes acquises les ont mal préparés. Des essais spontanés de rénovation pédagogique se heurtaient à l'inexpérience en ce domaine des enseignants eux-mêmes, exclusivement formés à la discipline qu'ils sont chargés de transmettre. Après une première année, l'expérience est reconduite pour un an par la circulaire ministérielle du 2 août 1974. Ici, une réponse possible dans certains cas pourrait être le recours systématique à des spécialistes non enseignants : techniciens, professionnels de toutes disciplines selon les problèmes abordés. C'est à l'intérieur des collèges d'enseignement secondaire que le 10% s'est le mieux implanté. Les réalisations de 10% sont plus faibles dans les classes à examen, soit les classes de troisième et de terminale, auxquelles on peut ajouter les classes de première ; de ce point de vue, on a ainsi, dans le second cycle, une classe sur trois où les conditions sont favorables. Par ailleurs, les lycées rassemblent le plus souvent, dans les locaux anciens, une population scolaire importante. La concertation est difficile à établir dans une collectivité de cent cinquante à deux cents enseignants ! Pour résumer rapidement, cette circulaire a permis d'acquérir la liberté d'organisation de sorties pédagogiques alors qu'auparavant les collègues refusaient de donner leurs heures de cours. Voilà le principal acquis de la circulaire Fontanet. Le 10% ouvre la voie aux partenariats avec les institutions culturelles.

3. Les classes à horaires aménagés : le prototype réussi de projet culturel transversal

3.1. Premier exemple de partenariat

Les classes à horaires aménagés sont le résultat d'un partenariat réussi entre le milieu scolaire et les conservatoires de musique. C'est le prototype du premier projet culturel transversal. Créées par un arrêté interministériel du 8 novembre 1974, les classes à horaires aménagés ou C.H.A.M. sont instituées dans certains établissements d'enseignement élémentaire et de second degré et destinées aux élèves de musique et de danse des conservatoires de région, écoles nationales de musique, écoles municipales de musique agréées. Depuis 1972 et la création du baccalauréat de technicien, ces classes se sont développées. Ces classes qui répondent au vœu de Marcel Landowski prennent appui sur le terrain, sur une base constituée des directeurs d'écoles de musique qui souhaitent promouvoir l'enseignement musical dispensé dans leurs établissements et renouveler leur public

traditionnel. Le but est d'ouvrir les écoles de musique qui recrutent dans des sphères sociales assez étroites pour donner sa chance à un enfant qui n'aurait jamais été inscrit à l'école de musique par ses parents. Les C.H.A.M. sont donc un des premiers exemples de partenariat réussi à l'échelle locale entre une institution culturelle et l'école. Elles permettent sur un même territoire de mettre en synergie les savoir-faire des uns et des autres pour maximiser la qualité de l'enseignement dispensé aux élèves et leur ouvrir de nouveaux horizons sans jamais les couper de l'enseignement général. Il s'agit d'un aménagement des rythmes scolaires rendu possible grâce à un allègement de l'horaire d'enseignement général. L'objectif est de parvenir à épanouir l'élève, non pas d'en faire un parfait petit Mozart. Néanmoins, ce dispositif reste élitiste au sens où il ne peut concerner que quelques-uns et qu'il s'adresse, avant tout, à ceux qui démontrent des appétences dans le domaine musical. Élitiste, peut-être, mais le dispositif est un succès puisqu'il sert de modèle aux autres disciplines. Danse, théâtre, arts plastiques, chacun réclame le principe de la classe à horaires aménagés pour sa discipline.

La mise en place des classes à horaires aménagés répond au vœu de la C.N.E.¹. Lors des réunions de la commission interministérielle, Marcel Landowski a contacté de nombreux directeurs d'écoles nationales de musique pour connaître le nombre d'élèves susceptibles d'être intéressés par des classes à mi-temps. Les réponses lui ont permis d'évaluer le succès d'une telle entreprise.

La responsabilité de ces classes est confiée à des écoles nationales de musique², quitte à leur accorder plus tard le statut de conservatoire national de région³. Là où les circonstances

¹ C.N.E. : Commission nationale pour l'étude des problèmes de la musique en France instituée par un arrêté du ministère des Affaires culturelles en date du 22 décembre 1962. Cette commission est composée de Gaëtan Picon (directeur générale des arts et des lettres), Emile-Jean Biasini (directeur du théâtre, de la musique et de l'action culturelle), Georges Auric (compositeur), Henry Barraud (compositeur, musicologue), René Dumesnil, Henri Dutilleux (compositeur), Raymond Gallois-Montbrun (compositeur), Rolan Manuel, Claude Rostant et Robert Siohan, qui en assume les fonctions de Rapporteur général.

² Arrêté du 8 novembre 1974.

³ L'enseignement spécialisé de la musique en France est théoriquement hiérarchisé. Il existe de nombreux statuts différents selon les structures, dont certaines sont associatives et d'autres émanent des collectivités territoriales, ces dernières étant contrôlées par le corps des inspecteurs du ministère de la Culture.

Les C.N.R. sont chargés de promouvoir au niveau de la région l'enseignement des disciplines musicales et constituent l'instrument essentiel de la politique de revalorisation de cet enseignement défini par le ministère des Affaires culturelles. Ils comportent deux départements. Celui des horaires aménagés et de la préparation du bac musical de technicien et le département école de musique destiné

le permettent, et là où se trouvent des personnes fidèles et motivées, le projet peut être mis en place. Marcel Landowski donne donc l'impulsion. L'attribution d'un projet de classes à horaires aménagés à l'école nationale de musique de Douai, plutôt qu'au conservatoire national de région de Lille, sous prétexte d'un enthousiasme exprimé plus ouvertement, est un bon exemple de son style de décision. Au-delà de l'enthousiasme des directeurs d'écoles de musique, la création de ce type de classes relève de décisions locales prises conjointement par l'inspecteur d'académie, le directeur des services départementaux de l'éducation et le maire de la commune intéressée. Les classes sont d'abord implantées dans trente-cinq départements. Leur localisation fait apparaître un développement dans les grandes régions urbaines (Nord, région parisienne, Rhône-Alpes, Lorraine-Alsace). Toutefois on enregistre de plus en plus de créations dans les villes moyennes et dans les départements moins urbanisés.

aux amateurs. Trente-deux disciplines y sont enseignées (trente obligatoires et deux optionnelles) ce qui correspond à un effectif minimum de vingt professeurs titulaires (seize heures de cours hebdomadaires) ainsi que de deux accompagnateurs (piano) à temps complet. La subvention du ministère correspond à 100% du traitement du directeur et 51% du traitement de seize professeurs. Pour les C.N.R. ayant une classe de terminale, la subvention est augmentée de la somme équivalente à 51% du traitement brut de neuf professeurs.

Les E.N.M. sont de deux types. Les écoles rénovées qui perçoivent une subvention de type A, c'est-à-dire 51% du traitement brut du directeur, 25% de celui de quatorze professeurs. Elles dispensent l'enseignement de vingt-quatre disciplines grâce au minimum à quatorze professeurs titulaires et un accompagnateur. Pour les anciennes E.N.M. non rénovées, les exigences sont les mêmes mais une subvention de type B forfaitaire est allouée par le ministère. A la fin du plan décennal, il est prévu que toutes les écoles nationales de musique auront été rénovées.

Les E.M.A. du deuxième degré dispensent l'enseignement de seize disciplines, leur subvention de fonctionnement correspond à 51% du traitement du directeur et à 25% de celui d'un professeur. Les E.M.A. du premier degré doivent enseigner douze disciplines, il n'y a pas de subvention. L'agrément est demandé au directeur de la musique par le maire de la ville, il est accordé après inspection.

De plus, la direction de la musique exerce un contrôle sur toutes ces écoles par le mode de nomination des directeurs et professeurs. En effet, depuis 1969, un niveau pédagogique minimal est imposé aux enseignants des établissements contrôlés. Des examens centralisés sont organisés pour chacune des disciplines et permettent d'obtenir le certificat d'aptitude nationale professionnelle. En 1975, leur nombre est de 2000.

Officiellement cette organisation de l'enseignement musical n'est qu'un classement et cette circulaire ne détermine pas une hiérarchie. Ces appellations correspondent au rayonnement plus ou moins étendu des établissements.

3.2. Préfiguration des logiques territoriales

Les C.H.A.M. préfigurent les logiques territoriales. Il s'agit d'une politique territoriale qui se base sur le bon fonctionnement des rapports entre l'école et les ressources culturelles. Pour qu'une classe à horaires aménagés soit créée, il est nécessaire qu'existent, dans le même espace géographique, un conservatoire ou une école de musique reconnu par le ministère de la Culture et un collège disposant d'un professeur d'éducation musicale ayant pour ces classes une obligation de service alourdi. Bon fonctionnement nécessaire puisque les partenaires vont devoir travailler ensemble. L'entente établie entre l'école et l'école de musique est rendue possible grâce à l'ouverture du monde scolaire aux partenaires culturels. Toutefois, la réalisation de ces partenariats n'est pas habituelle en 1974, ce qui entraîne quelques petits dérapages. Les questions autour de la gratuité de ces classes en font partie. La circulaire n°76-292 du 9 novembre 1976 précise les rapports sur le plan financier entre l'établissement public national et la municipalité gestionnaire du conservatoire. Elle rappelle par ailleurs le rôle de chacune de ces collectivités publiques dans le fonctionnement des sections d'enseignement musical. L'accueil des élèves des lycées en section C.H.A.M. dans les conservatoires de musique peut constituer, en matière de fonctionnement, une charge financière spécifique susceptible de justifier un remboursement à la collectivité locale. Les C.H.A.M. se déroulant en écoles publiques, elles doivent respecter la loi de la gratuité de l'école quelle que soit la particularité de l'enseignement que les écoliers peuvent y recevoir. Toutefois, compte tenu du fait que ces classes accueillent des élèves bien souvent hors commune, certains maires demandent une contribution aux frais de fonctionnement aux communes de résidence des élèves ou à défaut aux parents d'élèves. Cette situation de fait qui entache gravement le principe de gratuité de l'école publique a pu se développer en l'absence d'une réglementation spécifiant les modalités de prise en charge des frais de fonctionnement de ces classes par les communes intéressées. Si le dispositif des C.H.A.M. tente de développer la mission culturelle de l'école, ce n'est pas pour contrevenir par ailleurs à la gratuité de l'école. L'enseignement doit demeurer gratuit même si son offre n'est pas standard.

Dans les classes à horaires aménagés, l'enseignement général ne souffre pas, dans sa qualité, de l'allègement qui lui est imparti, et les élèves peuvent réintégrer s'ils le veulent le système d'enseignement traditionnel sans avoir le moindre retard. L'avantage des horaires aménagés est de doter les futurs professionnels d'une culture générale qui pourrait faire défaut, tout en donnant aux amateurs une solide culture musicale. Les élèves y sont admis à

partir du cours élémentaire première année. Ils bénéficient d'un enseignement musical hebdomadaire de quatre à cinq heures. L'horaire d'enseignement musical est fixé à quatre heures en CE1 et à cinq heures en CE2, CM1, CM2. Cet horaire est prélevé sur l'horaire global de la classe et sur l'ensemble des activités, aucune matière d'enseignement ne devant être totalement supprimée.

La circulaire n°86-097 du 3 mars 1986 (bulletin officiel n°12 du 27 mars 1986) organisera le fonctionnement des C.H.A.M. pour les collèges. Cette circulaire, qui se substitue à la circulaire interministérielle n°74-415 du 8 novembre 1974 et annule donc les dispositions antérieures, notamment la circulaire n° 79-298 du 21 septembre 1979, précise que les élèves bénéficient, pour mener à bien leurs études musicales, d'un allègement de l'horaire réglementaire d'enseignement général. Celui-ci est de quatre heures en sixième et en cinquième et de trois heures et demie en quatrième et troisième. L'allègement horaire porte en premier lieu sur une heure d'éducation artistique, l'éducation musicale étant prise en compte dans le volume horaire global d'enseignement musical. Les autres disciplines qui font l'objet d'un allègement horaire sont déterminées par le chef d'établissement, après avis du conseil d'administration, dans le cadre de l'autonomie des collèges. Aucune de ces autres disciplines ne doit néanmoins être totalement supprimée de l'enseignement dispensé aux élèves de ces classes. Afin de ne pas surcharger les horaires scolaires des élèves des classes musicales à horaires aménagés, ceux-ci n'ont la possibilité de choisir qu'une seule option à partir de la classe de quatrième. L'horaire d'enseignement musical est quant à lui fixé à six heures et demie par semaine en sixième et cinquième et à sept heures par semaine en quatrième et troisième.

Ces aménagements d'horaires doivent permettre d'atteindre les objectifs éducatifs généraux poursuivis par les C.H.A.M. :

« L'éducation musicale contribue à l'enrichissement de la vie affective et sensible par la mobilisation et la régulation des impulsions, la maîtrise des réactions, la sensibilisation au plaisir d'entendre et de faire de la musique, l'éveil du sens esthétique et du sens critique. Elle participe aussi à l'épanouissement des possibilités intellectuelles et motrices par le développement de la mémoire et de l'écoute ; par l'acquisition et le développement des notions de rythme, de temps et d'espace, liées ou non aux mouvements du corps ; par l'utilisation des symboles et

de concepts formels, favorisant le passage du concret à l'abstrait, permettant la naissance et l'élaboration d'une pensée musicale ; l'éducation musicale participe aussi à la formation morale et sociale de l'enfant : goût de l'effort, courage, dépassement de soi, par et pour la musique considérée à la fois comme expression et communication ; sens de l'équipe qui permet l'analyse des situations et l'appréhension des relations par la pratique musicale collective¹. »

L'éducation musicale ainsi comprise vise non seulement à donner à l'enfant des compétences techniques et des connaissances mais à éveiller et à forger sa propre personnalité en enrichissant sa capacité à s'exprimer, à communiquer, à recevoir, à développer sa créativité, à réagir de façon autonome et personnelle. Les objectifs des C.H.A.M. des collèges sont plus exigeants sur le plan technique et pratique car on ne se limite plus à l'épanouissement de l'élève. L'enseignement musical au collège met davantage l'accent sur :

« l'apprentissage d'un langage aussi diversifié que possible, oral et écrit et faisant appel aux nouvelles technologies ; l'écoute active et analytique participant au développement du sens critique et esthétique de l'élève, lui permettant de se repérer dans un univers sonore à la fois très large et très restreint. L'extension du champ de connaissances aux œuvres musicales de toutes les époques et de tous les pays qui ne manqueront pas d'être replacées dans leur contexte historique, géographique et culturel². »

Et pour y parvenir, la circulaire définit les progressions et le programme des œuvres musicales vocales et/ou instrumentales, accompagnés des démarches pédagogiques aidant à leur réalisation et des modalités d'évaluation. Il ne s'agit pas d'une initiation artistique ou d'une simple sensibilisation mais il s'agit de préparer d'éventuels futurs musiciens professionnels à leur métier.

Les C.H.A.M. permettent de suivre un enseignement musical dans le cadre du temps scolaire conduisant à la préparation du baccalauréat de technicien musique F11. Elles s'adressent aux élèves qui montrent des aptitudes particulières pour les activités musicales qui peuvent poursuivre leur scolarité dans des conditions satisfaisantes et recevoir en même temps

¹ Circulaire n°86-323 du 29 octobre 1986.

² Circulaire n°86-097 du 3 mars 1986.

une formation musicale approfondie dispensée hors de l'établissement scolaire, dans un conservatoire national de région¹ ou dans une école nationale de musique.

Le niveau des enseignements musicaux comprend la formation musicale dans une perspective pré-professionnelle. Comme le souhaite Marcel Landowski, ces classes « *élargissent la base*² » des futurs musiciens professionnels, en même temps qu'elles facilitent et améliorent leurs conditions d'études musicales et générales. Ces classes impliquent une concertation entre le ministère de l'Education nationale et le ministère de la Culture, mais aussi, tissent des rapports entre les enseignants de différents horizons, et mènent au baccalauréat technique F11. La circulaire n°77-255 du 21 juillet 1977 précise le fonctionnement des classes préparant au baccalauréat technique F11, et deux arrêtés interministériels en date du 16 février 1977 pris conjointement par le ministre de l'Education et par le secrétariat d'Etat à la Culture, définissent le règlement d'examen du baccalauréat de technicien F11 ainsi que les horaires et les programmes des classes destinées à le préparer. Cette orientation n'est pas exclusive puisque les classes à horaires aménagés tiennent à la qualité de l'éducation générale et ne veulent pas offrir une seule issue à leurs étudiants. « *Les futurs prodiges n'auront pas à sacrifier leur formation générale, et leur baccalauréat, à un hypothétique premier prix de conservatoire*³. » La répartition des bacheliers se fait pour un tiers vers les U.E.R. de musicologie, un autre tiers continue de travailler un instrument avec comme objectif les conservatoires nationaux supérieurs de Paris et de Lyon, enfin le dernier tiers s'oriente vers différentes activités, carrière privée ou musicale⁴.

Ce type de collaboration entre une institution culturelle et l'école vise à accroître l'ouverture des établissements scolaires sur leur environnement culturel, facteur d'évolution du projet pédagogique, de l'institution scolaire et du secteur culturel, dans une perspective de démocratisation de l'accès à l'éducation et à la culture. Il s'agit d'un prototype. Le but est de favoriser le développement de ces classes et d'en ouvrir plus largement l'accès en évitant

¹ Il existait quinze conservatoires nationaux de région en 1972.

² Marcel Landowski, *La musique n'adoucit pas toujours les mœurs*, Paris, Belfond, 1990, p.114.

³ André-Hubert Mesnard, *L'Action culturelle des pouvoirs publics*, Paris, librairie générale de droit et jurisprudence, 1969.

⁴ Cité par Emelie de Jong, in *Du ministère Malraux aux années Duhamel : de la participation à la concrétisation d'une politique musicale française, 1953-1973*, IEP de Paris, DEA d'histoire du XX^e siècle, 1994.

autant que possible la sélection sociale ou géographique ; de faire de ces classes des éléments moteurs dans le développement de l'éducation et de la pratique musicale en milieu scolaire ; d'inciter les enseignants relevant du ministère de l'Éducation nationale et du ministère de la Culture à une collaboration et à une concertation plus intense. La réussite du modèle et la qualité des prestations assurées par ces classes permettent d'envisager alors leur extension à d'autres domaines artistiques (danse, arts plastiques).

Cependant, la sélection des enfants, selon le seul critère de leur intérêt pour la musique, n'empêche pas une sélection de fait selon l'origine sociale. L'égalité de principe n'empêche donc pas une inégalité de fait. Pourtant, *le rapport du comité technique* du ministère de la Culture en date de 1982 précise que « *c'est l'intérêt des enfants pour la musique, manifesté à l'école maternelle et au cours préparatoire, qui doit permettre de les orienter vers les classes à horaires aménagés* ». Les classes à horaires aménagés ne sont pas la traduction d'un élan démocratique. Elles n'aident que ceux des enfants qui y ont accès, c'est-à-dire des musiciens doués de talent. On est loin des ambitions portées par les multiples dispositifs en faveur de l'action culturelle qui se sont succédé pendant trente ans et qui cherchent plutôt l'insertion sociale par l'initiation artistique.

Simultanément, les ministères de la Culture et de l'Éducation nationale réfléchissent à la façon dont ils doivent intégrer le développement culturel dans leurs programmes et leurs politiques. L'un en prônant la démocratie culturelle et l'autre en incitant à la démocratisation culturelle. La *rue de Grenelle* est particulièrement active avec la circulaire Fontanet qui dégage 10% du temps pédagogique pour des activités originales, la commission Haby et ses propositions concrètes pour l'éducation de la sensibilité et de la créativité en milieu scolaire puis la loi Haby qui insiste sur la place qui doit être faite à la sensibilité artistique. Sans oublier la création des C.H.A.M. ni le rapport de la commission Daudrix ni celui de la commission Rigaud sur la dimension culturelle qui incitent à la polyvalence des enseignants ou encore la création de la mission d'action culturelle confiée à Jean-Claude Luc en 1977 sur recommandation du VII^e Plan. *Rue de Valois*, on essaye d'organiser la transversalité bureaucratique afin de dynamiser l'action culturelle en faveur des publics minoritaires notamment grâce au FIC. Pour l'un, la culture pour tous, pour l'autre, la culture de tous. Ces différentes conceptions se retrouvent dans les années quatre-vingt lors de la préparation d'un projet de loi sur l'éducation artistique.

Le colloque d'Amiens puis le VI^e Plan prennent en compte le nécessaire épanouissement des individus qui doivent être sensibilisés au monde qui les entoure dès l'école élémentaire. L'école doit désormais être ouverte sur son environnement et intégrer les finalités nouvelles aux enseignements transmis par des maîtres et des professeurs possédant idéalement la polyvalence comme qualité et mettant l'accent sur la transversalité entre les différents enseignements. Cette transversalité est également valable à l'échelle des organes administratifs. La synergie des bureaux de la Culture avec ceux de l'Education nationale doit permettre de concevoir de la meilleure façon des projets culturels globaux. Pourtant, la transversalité demeure un idéal dont l'achèvement est largement compromis par les pesanteurs bureaucratiques comme en témoigne la malheureuse destinée du Conseil du développement culturel. Cependant, l'idée est reprise avec succès par le FIC sur des chantiers bien précis. Cette évolution vers la polyvalence et la transversalité est rendue possible par les réformes du système scolaire notamment la circulaire Fontanet de 1973 libérant 10% du temps pédagogique pour l'organisation d'activités originales ou la création des C.H.A.M. en 1974 qui propose le premier partenariat culturel élaboré à l'échelle d'un territoire. Les années soixante-dix sont celles de la réforme pour l'Education nationale et celles de la réflexion et des premières expérimentations pour la Culture. La perspective d'un projet de loi, dès 1981, asseoit davantage l'importance de l'éducation artistique dans la représentation idéale de notre société mais, aussi, les premières difficultés que cela soulève.

Deuxième partie - La structuration d'une éducation artistique pour tous (1981-1988)

De 1981 à 1988, c'est-à-dire depuis les premiers travaux pour un projet de loi sur les enseignements artistiques jusqu'à la promulgation d'une loi, les trois axes directeurs de l'éducation artistique dans le système scolaire français sont compromis, ouverture et jeunesse. Un compromis rendu nécessaire par la diversité des acteurs qui se veulent porteurs du projet mais aussi une ouverture de l'école sur son milieu et une jeunesse devenue sujet de préoccupation à la fois pour le ministère de la Culture et pour le ministère de l'Éducation nationale.

« *La plupart des décisions humaines individuelles ou organisationnelles se rapportent à la découverte et à la sélection de choix satisfaisants. Ce n'est que dans des cas exceptionnels qu'elles se rapportent à la découverte et à la sélection des choix optimaux*¹. » Cette phrase empruntée au livre consacré aux organisations coécrit par James March et Herbert Simon s'applique parfaitement à ce sujet où le compromis semble nécessaire pour espérer aboutir à une ébauche de résultat. Pour aboutir non à un « *choix optimal* » mais à un « *choix satisfaisant* », les différentes administrations doivent se concerter (au niveau central comme au niveau régional). C'est-à-dire organiser des compromis à l'intérieur même de la structure entre les directions du ministère de la Culture tantôt favorables à l'action culturelle, tantôt favorables à l'enseignement artistique mais aussi à l'extérieur en réalisant une synthèse entre la vision du ministère de la Culture et celle du ministère de l'Éducation nationale. Ainsi, peuvent être considérés comme des choix satisfaisants et non optimaux la signature du protocole d'accord d'avril 1983 et la promulgation de la loi sur les enseignements artistiques de janvier 1988.

Dans un contexte d'exceptionnelle croissance budgétaire pour le ministère de la Culture², la décennie quatre-vingt marque une réelle ouverture de l'école, que ce soit aux

¹ James March et Herbert Simon, *Les Organisations*, Paris, Dunod, 1965. Cité dans Lucien Sfez, *La Décision*, Paris, PUF, Que sais-je?, Paris, 1984, p.138.

² Pour l'exercice 1981, avant l'arrivée de Jack Lang au ministère de la Culture, la part de la culture dans le budget de l'État était de 0,47%. En 1982, Jack Lang n'a pas obtenu pour le ministère de la Culture le " 1%" espéré mais à l'issue du Conseil des ministres du 5 août 1981 qui décida du budget 1982, le pourcentage passe à 0,75%, soit 5,9 milliards de francs en 1982 contre 2,97 milliards de francs en 1981. Laurent Martin apporte à la page 176 de sa biographie consacrée à Jack Lang, *trois correctifs* : « *l'inflation de 14 % sur l'année 1981 qui ramène la progression en francs constants à 83 % ; le rattachement de la Bibliothèque nationale, que l'on peut estimer à environ 200 millions de francs ; enfin la différence entre le budget voté et le budget exécuté, (...) ainsi que les crédits non consommés.* » Il précise toutefois, en emboîtant la réflexion de Pascal Ory sur le sujet que « *ce qui est remarquable, dans le budget du ministère, est moins qu'il ait doublé sur un exercice que le fait qu'il ait*

établissements culturels, à l'intervention de partenaires extérieurs au milieu scolaire ou à de nouvelles matières. Cette ouverture amorcée par la libération de 10% du temps pédagogique prévue par la circulaire Fontanet de 1973 est renforcée lors de la signature du protocole d'accord d'avril 1983 qui légitime l'intervention extérieure (et non plus l'animation), c'est-à-dire une participation dynamique intégrée au projet de l'enseignant et non artificiellement plaquée. L'ouverture de l'école sur son milieu est facilitée grâce au projet d'action éducative (PAE) conçu dans un premier temps pour lutter contre les difficultés scolaires et promouvoir la lecture. D'autres dispositifs sont pensés pour favoriser les passerelles avec l'environnement culturel de l'école (classes culturelles, ateliers de pratiques artistiques...) et l'intervention de partenaires extérieurs dans le temps scolaire. Quant à l'introduction du théâtre, du cinéma et de l'histoire des arts dans les classes du second degré avec le recours à des équipes pédagogiques, elle illustre l'évolution du système scolaire et son ouverture sur le monde qui l'entoure.

Enfin, la jeunesse devient un sujet de préoccupation pour le ministère de la Culture mais aussi pour le ministère de l'Education nationale qui s'intéressent désormais davantage à l'enfant et au jeune qu'à l'écolier ou à l'apprenant.

constamment progressé dans les années qui suivirent, alors même que les difficultés économiques et budgétaires imposaient à l'Etat une cure d'austérité. La part de la culture dans le budget de l'Etat passa de 0,76% en 1982 à 0,79 % en 1983, 0,84% en 1984, 0,86% en 1985 » in Laurent Martin, Jack Lang – Une vie entre culture et politique, Paris, Editions complexe, 2008, p.192.

Chapitre 4 - Une tentative de concertation entre les ministères de la Culture et de l'Éducation nationale

L'ambition de préparer un projet de loi sur l'éducation artistique prend corps en 1981. Le candidat François Mitterrand propose aux Français de « *développer l'enseignement de l'art à l'école* » et de « *faciliter l'accès aux grandes œuvres* ¹ » dans son programme pour la campagne présidentielle de 1981. Une des *110 propositions* que fait François Mitterrand insiste sur la sensibilisation du corps social à l'art en commençant par les scolaires. Jack Lang, ministre de la Culture du gouvernement Mauroy, marque à son tour l'intérêt qu'il porte à cet objectif après le 10 mai 1981 et, dès le 19 juin 1981, il formule au président de la République française le vœu de « *concevoir (...) la loi Jules Ferry de l'éducation artistique* ² ».

Au ministère de la Culture, on s'organise et on se fait force de proposition. La formalisation de cette ambition politique commence par la réalisation d'un état des lieux des relations entre la Culture et l'Éducation nationale³ qui doit éclairer les champs de compétences de chacun des acteurs. Dans une note du 19 juin 1981 à Paul Guimard⁴, Jack Lang regrette le manque de compétences du ministère de la Culture et l'engorgement de l'Éducation nationale. Pour dépasser ces obstacles, Jack Lang cherche le soutien du président de la République⁵ afin d'accélérer l'implication du ministère de l'Éducation nationale sur le

¹ Proposition 98 sur 110 propositions pour la France. Texte d'orientation politique présenté par le parti socialiste et François Mitterrand pour l'élection présidentielle de 1981.

² Note de Jack Lang à Paul Guimard, 19 juin 1981.

³ Note de Jacques Sallois à Dominique Wallon, 23 novembre 1981.

⁴ Paul Guimard, né en 1921, est un journaliste et écrivain français qui se voit confier par François Mitterrand un poste de chargé de mission de mai 1981 à août 1982 auprès du nouveau président de la République.

⁵ « *C'est surtout François Mitterrand dont Jack Lang chercha à obtenir l'appui, vérifiant l'adage selon lequel il vaut mieux s'adresser à Dieu qu'à ses saints. Le ministre de la Culture était l'un des rares membres du gouvernement à avoir un accès direct au président de la République ; il adressait des notes à ce dernier sans passer par les ministres concernés (...), ni par le Premier ministre, ni par les conseillers à la culture auprès de la présidence. Ce privilège et cette façon de court-circuiter les intermédiaires pouvaient agacer mais ils étaient d'une redoutable efficacité.* » in Laurent Martin, *Jack Lang – Une vie entre culture et politique*, Paris, Editions complexe, 2008, p.173.

sujet de l'éducation artistique car « *le mammoth est momifié par la glaciation administrative* ¹ ! »

En décembre 1981, le ministre de la Culture sollicite auprès de son collègue de l'Education nationale la mise en œuvre d'un programme de coopération. Ce programme est suivi par la cellule éducation pilotée par Jean Ader installée auprès de la direction transversale du développement culturel au ministère de la Culture.

¹ Note de Jack Lang à François Mitterrand le 14 décembre 1981.

1. Le rôle de la cellule éducation de Jean Ader dans la préfiguration d'un projet de loi

La cellule éducation installée au ministère de la Culture sous la responsabilité de Jean Ader développe avec peu de moyens des idées forces en direction des publics identifiés comme défavorisés dans leur rapport à la culture comme les jeunes issus des couches populaires, la petite enfance et plus largement, la jeunesse dans son ensemble. Ces incitations participent au bouleversement du paysage culturel où le rap et la musique contemporaine sont traités indifféremment, sans hiérarchie, et favorisent l'expansion d'une culture jeune inscrite dans une politique d'Etat.

La direction transversale dont dépend administrativement la cellule éducation est mentionnée officiellement pour la première fois le 10 mai 1982, dans le décret qui redéfinit les attributions du ministère de la Culture. Il s'agit de la D.D.C. En fait, la *Direction du développement culturel* (D.D.C.) prend la suite de la *Mission du développement culturel* (M.D.C.) qui avait été créée par le décret du 7 mai 1979. C'est Dominique Wallon, ancien membre du P.S.U.¹, qui en est l'emblématique responsable, de novembre 1981 à juin 1986².

La M.D.C. puis la D.D.C. sont les héritières du Fonds d'intervention culturelle (F.I.C.) car ces services ont tous eu pour mission de réaliser des politiques transversales (entre directions ou interministérielles). Toutefois, la D.D.C. et donc la M.D.C. n'ont pas succédé au FIC. Alors que la D.D.C. naît et bénéficie substantiellement des retombées du doublement du budget du ministère de la Culture pour 1982, le FIC vit son agonie. Avant de disparaître, en mai 1984, le FIC est dévalorisé et désigné comme le concurrent de la D.D.C. « *sans réelle diffusion dans les administrations autres que la culture*³ » ; « *une écharde dans le pied de la D.D.C., puisque les programmes de ces deux services sont fréquemment identiques*⁴ ».

Les axes prioritaires de la D.D.C. sont la décentralisation et la politique contractuelle avec les collectivités territoriales, la prise en compte des différences d'identités culturelles et

¹ Parti socialiste unifié.

² Avant d'être nommé à la tête de la D.D.C., Dominique Wallon était conseiller technique au cabinet de Jack Lang.

³ Cité par Pierre Moulinier, *Rapport sur la D.D.C.*, mai 2004, d'après une note du 31 mars 1982 de Michel Ricard, non publié, p.6.

⁴ Pierre Moulinier, *Rapport sur la D.D.C.*, mai 2004, non publié.

le dialogue international des cultures, l'insertion de l'innovation, du développement économique, de la culture scientifique et technique, des nouvelles technologies dans la politique culturelle, et enfin la mise en œuvre d'outils indispensables au développement culturel (politique de l'emploi et de la formation, études et recherches, planification et prospective). Pour reprendre les propos du directeur de cabinet du ministère de la Culture, Jacques Sallois, la D.D.C. est « *le fer de lance de la réorientation du ministère de la Culture*¹ » même si, comme le souligne Pierre Moulinier d'après la citation d'un entretien avec Dominique Wallon, « *la D.D.C. n'a jamais passionné Jack Lang qui s'intéressait plus à l'action qu'aux débats de doctrine, qui réagissait souvent en fonction de ses rencontres du moment*². » Un des éléments majeurs de son mandat n'en reste pas moins l'action culturelle en milieu scolaire pilotée par la cellule éducation de Jean Ader.

C'est à compter du 1^{er} janvier 1982 qu'une cellule culture/éducation est rattachée à la M.D.C. et confiée à Jean Ader. Ses missions sont « *d'assurer la coordination avec le système éducatif, de susciter les interventions culturelles en milieu scolaire*³. » Il lui revient surtout de coordonner l'ensemble des directions du ministère de la Culture pour pouvoir parler d'une seule voix avec l'Éducation nationale. La mission de Jean Ader, baptisée aussi *mission de concertation éducation nationale/culture*, est rattachée directement au directeur après avoir été placée sous l'autorité de la sous-direction des interventions culturelles. D'ailleurs, le bureau du chargé de mission jouxte celui de Dominique Wallon.

Ses axes prioritaires sont en 1983 : « *la formation et le recrutement des personnels, le développement et la diversification des enseignements artistiques, une politique de développement culturel ou d'action culturelle innovante, la sensibilisation des publics prioritaires et le recours à différentes structures de coopération*⁴. » Il est intéressant de se pencher sur le témoignage que délivre Dominique Wallon sur cette cellule lors d'un hommage

¹Journée d'étude consacrée à la D.D.C. le 23 avril 1982, cité par Pierre Moulinier.

² Pierre Moulinier, rapport sur la D.D.C., mai 2004, non publié.

³ Note de service adressée par Jacques Sallois, directeur de cabinet de Jack Lang, missions de Jean Ader, MDC, 1982.

⁴ D.D.C., Plan provisoire pour la brochure d'information éducation/culture, 12 décembre 1983, Jean Ader.

à Jean Ader : « *Pour tous les gens qui étaient dans cette direction, il y avait toute une série d'espoirs, d'utopies, d'actions*¹. »

La structure administrative de la cellule éducation est réduite. Une note trouvée dans les archives précise la présence « *d'un chargé de mission auprès du directeur (Jean Ader), un conseiller action culturelle, une secrétaire administrative, et un poste de vacataire à mi-temps*² ». Annie Jogand succède à Denise Mourot aux côtés de Jean Ader à partir de 1984 sur la base d'un contrat *Peuple et culture* externe au ministère de la Culture mais en rapport avec l'éducation populaire. Hélène Mathieu les rejoindra. Quand nous interrogeons Annie Jogand sur les moyens de la cellule éducation, elle nous répond spontanément : « *Inexistants. Comment a-t-on pu faire tant de choses avec si peu d'outils ? La plupart des crédits étaient déconcentrés*³. » La clé de voûte du service est la personnalité charismatique de Jean Ader.

Jean Ader est chargé de mission à la D.D.C. ou plutôt « *responsable de la cellule culture/éducation*⁴ ». Trois alinéas précisent ses missions : assurer la coordination des relations du ministère de la Culture avec le système éducatif, impulser l'action du ministère de la Culture en vue d'encourager ou de susciter les interventions culturelles en milieu scolaire, contribuer à l'évaluation des actions culturelles en milieu scolaire. Il faut souligner l'importance du travail accompli par Jean Ader comme responsable de la mission éducation/culture de la Direction du développement culturel (D.D.C.) du ministère de la Culture, qui travaille en « *concertation avec les services de l'Éducation nationale* » en particulier la mission d'action culturelle et la mission d'enseignement artistique. Une lettre de Jacques Sallois - directeur de cabinet du ministre de la Culture - datée de 1982, trouvée dans les documents provenant du D.E.P., définit les missions de Jean Ader qui est chargé d'assurer la coordination des relations du ministère de la Culture avec le système éducatif, qu'il s'agisse des questions d'intérêts communs avec le ministère de l'Éducation nationale (travaux de réforme des enseignements artistiques, définition de certains programmes, statut de personnels) ou des actions culturelles menées en milieu scolaire ou impliquant une

¹ Texte de Dominique Wallon issu d'un mélange de textes d'amis de Jean Ader, lors d'une rencontre organisée dans les locaux de *Peuple et culture*, à Paris, le 26 avril 1997.

² Note du 11 mars 1986.

³ Note de service du 11 mars 1986.

⁴ Note de service signée Jacques Sallois précisant les missions de Jean Ader, 1982.

participation de l'école. Il doit également impulser l'action du ministère de la Culture en vue d'encourager ou de susciter les interventions en milieu scolaire. À ce titre, il assure, au sein de la D.D.C., l'instruction des projets et la programmation des crédits concernant l'action culturelle en milieu scolaire ainsi que le suivi des actions menées en ce même domaine par les établissements d'action culturelle. Il doit être consulté pour avis lors de la préparation des conventions culturelles régionales, départementales ou municipales. Enfin, il doit contribuer à l'évaluation des actions culturelles en milieu scolaire. « *C'est au titre de la responsabilité de la coordination administrative que la Direction du développement culturel a été le principal artisan des négociations qui ont abouti au protocole d'accord d'avril 1983 avec le ministère de l'Education nationale. Elle a eu pour tâche de mettre en œuvre ce protocole en maintenant les principes de coopération qui l'ont inspiré¹.* »

Issu de l'Ecole normale supérieure de Saint-Cloud et né en 1925, c'est un militant d'une éducation complète. Après avoir enseigné la philosophie à Rouen, il est affecté à Paris à l'Institut pédagogique national. Parallèlement, il collabore activement avec Joffre Dumazedier à la structuration de la commission sciences sociales de *Peuple et culture*. Comme le souligne Jean-François Chosson², « *dans les différentes institutions où il a développé son action, Jean Ader a puisé l'essentiel de son inspiration à partir du concept de développement culturel tel qu'il a été formalisé par Joffre Dumazedier (...) le concept n'est pas seulement à l'origine d'une méthode de programmation mais il implique une synergie entre l'école et le développement culturel de la cité, entre militants et décideurs, créateurs et animateurs³.* » Il a par ailleurs été rapporteur de la commission recherche du colloque d'Amiens. Après avoir été expert pour l'Unesco, notamment à Madagascar, il quitte son administration d'origine, l'Education nationale, pour le ministère de la Culture où il rejoint la jeune direction du Développement culturel (D.D.C.) en 1982 : « *Il avait une double expérience. Du côté de l'éducation nationale et de la culture. Une implication de tous les instants. Et il avait le*

¹ Note de la D.D.C., mission éducation-culture du 25 mars 1986.

² Ancien élève de l'école Michelin devenu professeur émérite de l'enseignement supérieur agronomique, Jean-François Chosson, auteur de *La Mémoire apaisée* chez l'Harmattan en 2002, s'est engagé dans la formation et l'éducation populaire en milieu rural.

³ Texte de Jean-François Chosson issu d'un mélange de textes d'amis de Jean Ader, lors d'une rencontre organisée dans les locaux de *Peuple et culture*, à Paris, le 26 avril 1997.

contact avec les artistes. *Ça ne s'est jamais reproduit après*¹. » Jean Ader part à la retraite en 1986. Simultanément, la D.D.C. tire sa révérence².

Jean Ader « *a contribué à promouvoir des analyses cohérentes et argumentées, des idées et des réalisations innovantes, des pratiques militantes et rigoureuses*³. » Il a très largement innové et expérimenté en matière d'éducation artistique. Ne reste plus à ses successeurs qu'à trouver la recette d'une généralisation réussie.

La D.D.C. cible les minorités comme publics prioritaires dans le but de mettre en place ses politiques de démocratisation culturelle et de développement culturel. Démocratisation en s'intéressant aux cultures locales et régionales, à ceux qui n'ont pu bénéficier du développement urbain et notamment de la construction d'équipements culturels, à ceux qui socialement auraient toujours été privés de culture parce que la culture qu'on leur proposait comme unique ne leur parlait pas et que *leur* culture dite populaire était davantage considérée comme populaire que comme culturelle. Jeunes, couches populaires, ruraux et régionalistes sont les cibles du développement culturel tel que peuvent l'entendre les militants de la culture au début des années quatre-vingt. « *Le ministère de la Culture entend mettre en place une politique destinée plus particulièrement à tous ceux que leur situation sociale, leur origine ou leurs problèmes personnels ont exclus d'une culture dominante trop fermée sur elle-même*⁴. »

La D.D.C. est chargée de susciter ou de développer les actions conjointes des deux ministères aussi bien en ce qui concerne les activités artistiques proposées aux élèves qu'en ce qui concerne les actions de sensibilisation ou de formation en direction des enseignants et de leurs partenaires culturels. Elle pilote également les négociations des contrats bipartites (D.R.A.C./rectorats) et tripartites (éducation nationale/culture/collectivités territoriales) dans le domaine des enseignements et activités artistiques. Enfin, elle se préoccupe de soutenir des projets exemplaires, le plus souvent pluridisciplinaires, et qui peuvent donner lieu à la mise en

¹ Entretien du 9 janvier 2004 avec Annie Jogand.

² La D.D.C. est supprimée par un décret du 23 juin 1986 qui installe une direction nouvelle : la D.A.G.E.C. (Direction de l'administration générale et de l'environnement culturel, qui rassemble la Direction de l'administration générale (D.A.G.) et une partie de la D.D.C.). Une autre partie de la D.D.C. devient la Délégation aux enseignements et aux formations (D.E.F.). Notre cellule culture/éducation se fond dans la D.E.F. avec quelques permanents qui portent les idées de Jean Ader, comme Annie Jogand et Hélène Mathieu.

³ Invitation de *Peuple et culture* à un hommage à la mémoire de Jean Ader le 26 avril 1997.

⁴ Propositions du ministère de la Culture sur les suites à donner au rapport Schwartz.

place de dispositifs durables. Ce travail est poursuivi jusqu'en 1986, date à laquelle ce service est supprimé et remplacé par la sous-direction à l'environnement culturel. La Délégation aux enseignements et aux formations assure alors la coordination de l'ensemble des actions communes à la Culture et à l'Éducation nationale. Les actions engagées ayant encore souvent un caractère expérimental, leur développement et leur extension représentent un programme important d'intensification des relations entre structures éducatives et activités culturelles artistiques.

1.1. Les chantiers prioritaires : jeunesse et petite enfance

Les politiques culturelles menées par la cellule éducation en faveur de la jeunesse et de la petite enfance sont des exemples de développement culturel. La jeunesse est un chantier déjà très prisé par le FIC. C'est Jean-Michel Djian, auteur d'une thèse de doctorat sur le Fonds d'intervention culturelle qui s'y est intéressé¹. La politique en faveur de la jeunesse correspondrait à « *l'un des axes prioritaires dans la réorientation du FIC*². » Comme rien de ce qui est familier au FIC n'échappe à la D.D.C., le thème de la jeunesse est central dans l'action du service créé en 1981. Le ministre Jack Lang marque l'intérêt qu'il porte à la jeunesse : « *Trop longtemps la jeunesse est restée étrangère aux préoccupations de ce ministère ; avec le budget 1983, nous avons décidé de redresser cette situation. Je souhaite annoncer dans les meilleurs délais une politique globale en ce domaine*³. » Le ministère de la Culture se tourne désormais vers des publics et des temps de la vie sociale jusqu'ici délaissés par lui ; il reprend ainsi en partie à son compte les préoccupations de l'éducation populaire, secteur traditionnellement rattaché au *Temps libre* ou à la *Jeunesse et aux Sports*. Le ministère de la Culture ne souhaite pas se contenter d'appliquer des tarifs préférentiels aux jeunes.

La jeunesse est bien évidemment un chantier indépendant de celui de l'action culturelle en milieu scolaire mais il est intéressant de remarquer que chaque action culturelle en milieu scolaire est dirigée vers les jeunes et non pas en direction de l'écolier, du collégien ou du

¹ Voir la note de synthèse, « Pour un programme d'intervention culturelle en direction de la jeunesse à partir du F.I.C., décembre 1982, 8p.

² Quelques propositions pour développer la politique culturelle en direction de la jeunesse, Document D.D.C., juillet 1982, p.3.

³ Note de Jack Lang aux directeurs et chefs de service du ministère de la Culture, 20 octobre 1982.

lycéen. Ce sentiment est confirmé à la lecture du volet culturel de la politique d'insertion professionnelle et sociale des *jeunes* présenté par Jack Lang en 1982 comme à la lecture de la circulaire du 27 mai 1983 sur « *cent opérations jeunes* » en matière d'action culturelle en milieu scolaire ; il s'agit d'un projet d'intervention culturelle touchant les « *adolescents et les jeunes*¹ » notamment dans les zones prioritaires et les milieux défavorisés.

« *Le ministère s'est donné pour objectif de reconnaître et d'encourager l'ensemble des pratiques culturelles de la jeunesse et en particulier d'intervenir en direction des couches populaires (...) il [le ministère] a choisi de privilégier les projets s'inscrivant dans les domaines culturels et les disciplines artistiques les plus investis par les jeunes*². »

Pour ce qui est d'une intervention « en direction des couches populaires », un document bilan daté de 1983 fait mention d'une « *quarantaine de projets concernant en priorité les jeunes adolescents, les élèves de l'enseignement professionnel et les milieux socialement défavorisés (milieu rural, Z.E.P.)*³. »

La politique des Z.E.P. vise à réduire l'impact des inégalités sociales sur la réussite scolaire des élèves. Elle repose sur la lutte contre les déterminismes économiques, sociaux et culturels localisés dans des établissements concentrant des publics défavorisés. Il s'agit du premier exemple de politique visant à réduire les inégalités sociales par une dotation inégalitaire de moyens. Tous les établissements en Z.E.P. reçoivent des ressources supplémentaires comme des primes versées aux personnels et avantages en termes de carrière. La politique des Z.E.P. est aussi accompagnée d'incitations à créer des projets éducatifs nouveaux et ces projets sont supposés, selon la logique du programme, avoir un impact positif sur la réussite scolaire.

La circulaire n°81-238 du 1^{er} juillet 1981 donne naissance aux Z.E.P. Elle est complétée dans ses objectifs et ses modalités par la circulaire n°81-536 du 28 décembre 1981 et la note de service n°82-600 du 23 décembre 1982. Le protocole d'accord d'avril 1983 prévoit aussi de mener une action concertée en direction des zones d'éducation prioritaire. La mise en place de Z.E.P. a pour principe la lutte contre les inégalités sociales dans le système éducatif.

¹ Propositions de chantiers, 1^{er} septembre 1982.

² D.D.C., programme d'action 1984, interventions culturelles. Programme jeunesse.

³ Document bilan D.D.C. 1981/1983.

L'intention est celle d'une mise en relation des différents acteurs éducatifs effectifs et potentiels d'une zone de difficulté sociale autour d'un projet global d'action. « *Il s'agit de répondre à une situation de crise par la recherche d'alliances entre des partenaires qui ne seraient plus exclusivement les seuls enseignants*¹. » La politique des zones prioritaires se situe ainsi dans une perspective de décentralisation et d'ouverture du système éducatif dans lequel s'inscrit également l'éducation artistique en milieu scolaire. La circulaire de 1981 est renforcée et étendue en 1989 puis 1990. Une nouvelle circulaire, n°97-233 du 31 octobre 1997 signée Ségolène Royal, élargira alors les Z.E.P. en créant les R.E.P. (réseaux d'éducation prioritaire) et rebaptise les contrats Z.E.P. en « contrat réussite ».

C'est au recteur d'identifier, en liaison avec les inspecteurs d'académie, les zones d'interventions possibles où une forte proportion d'élèves est issue de populations considérées comme défavorisées selon différents critères (catégories socioprofessionnelles défavorisées, non diplômés, étrangers, chômeurs, bénéficiaires du R.M.I.) auxquels on ajoute des critères scolaires (retards scolaires, pourcentage d'élèves en C.P.P.N. ou C.P.A. (classe pré-professionnelle de niveau ou classe préparatoire à l'apprentissage)). L'objectif est d'avoir une analyse suffisamment globale en termes de difficultés économiques, sociales et culturelles qui puisse permettre de mobiliser tous les partenaires concernés par une action dans et autour de l'école. Si dans la grande majorité des sites la dynamique « zone prioritaire » a permis de mobiliser les énergies autour de la lutte contre l'échec scolaire, il en est d'autres où le label zone prioritaire a surtout agi comme « *légitimation du travail déjà accompli et a renforcé l'action déjà engagée*². »

Pour la rentrée 1982, les recteurs ont arrêté 363 zones prioritaires avec un nombre moyen d'élèves en zone prioritaire tournant autour de 2400 élèves même si certaines zones ont 4000 élèves et plus. Les zones prioritaires arrêtées en 1982 sont dans leur très grande majorité des zones urbaines.

Pour ce qui concerne les moyens, il est évidemment question de postes supplémentaires, d'heures supplémentaires, de crédits de fonctionnement mais on note aussi

¹ *La politique des zones prioritaires, deux ans après*, ministère de l'Education nationale, groupe de pilotage des zones prioritaires, juin 1983, 30p.

² *La politique des zones prioritaires, deux ans après*, ministère de l'Education nationale, Groupe de pilotage des zones prioritaires, juin 1983, 30p.

l'usage du projet d'action éducative (P.A.E.). En 1982, plus de 80% des établissements classés zone prioritaire du second degré ont élaboré un P.A.E. (70% tous types d'établissements confondus). En moyenne, les heures P.A.E. attribuées aux établissements classés en zone prioritaire sont supérieures de 20 à 50% à celles attribuées aux autres établissements. Les P.A.E. jouent un rôle considérable pour faciliter l'ouverture sur l'environnement et ont souvent été le catalyseur d'un travail d'équipe et de l'ouverture aux partenaires. Ils sont constamment cités parce qu'ils ont permis l'intervention de troupes de théâtre, de musiciens, ils ont facilité les visites et la connaissance du milieu naturel, ils ont ouvert l'école sur le quartier (journal, expositions). L'élargissement des P.A.E. aux écoles, institué par la circulaire du 6 janvier 1983, renforce encore les démarches d'ouverture et d'enrichissement de l'action éducative déjà engagées en zones prioritaires.

Le classement en Z.E.P. est probablement interprété davantage comme le signe d'établissements difficiles plutôt que celui d'établissements vers lesquels davantage de moyens sont mis à disposition pour améliorer la réussite scolaire. Vingt années après la création de ce dispositif, les études ont montré la permanence du poids de l'origine sociale dans la réussite scolaire, le manque de stabilité du corps enseignant, la baisse du nombre d'élèves à cause de la stratégie d'évitement des parents qui considèrent le label « ZEP » comme négatif et qui trouvent des moyens pour que leurs enfants suivent leur scolarité ailleurs. Dans ce nouveau contexte, Jean Ader met en garde contre une perception de l'action culturelle comme « *une échappatoire aux objectifs prioritaires de lutte contre les inégalités scolaires*¹. »

Parmi les disciplines artistiques les plus investies par les jeunes, trois secteurs d'activités correspondant aux pratiques et aux attentes des jeunes adolescents sont privilégiés toutes zones confondues : la musique (chanson, rock, musiques improvisées), l'audiovisuel (cinéma, photo, vidéo, radio locale), et la culture technique (mécanique, informatique). Le 18 octobre 1982, la D.D.C. met en place une commission pilotée par Jean Hurstel, directeur du centre culturel de Freyming-Merlebach, chargée « *d'identifier les aspirations et les pratiques des jeunes en matière culturelle* ». Le rapport Jeunesse et action culturelle² rend compte des

¹ Compte rendu d'une réunion sur les P.A.E., ministère de la Culture, 21 juillet 1983.

² Rapport Hurstel, *Jeunesse et action culturelle*, septembre 1983, 53p.

travaux d'investigation de la commission : « *Les besoins culturels de la jeunesse appellent moins la mise en place de nouveaux établissements culturels que le large développement des formes les plus variées d'ateliers, lieux autorisant à la fois une grande liberté des usages et des pratiques, et l'accès à tous les moyens d'une véritable expression créatrice*¹. » Ainsi peut-on noter la création de centres régionaux de la chanson, d'un musée de la Bande dessinée à Angoulême, d'un Centre national de la photographie, de plusieurs lieux de diffusion musicale (unité jazz action, forum chansons, maison rue Dunois à Paris, Trinitaires de Metz, équipement de lieux d'enregistrement à Villeurbanne et Bourges), de dix ateliers de réalisation audiovisuelle dans des collèges.

Les opérations menées, une fois lancées, sont évaluées dans six régions expérimentales (Picardie, Ile-de-France, Rhône-Alpes, Champagne-Ardenne, Bretagne, Alsace). Cette évaluation est organisée au C.I.E.P.² de Sèvres les 13 et 14 octobre 1983. Cette expérimentation de la concertation entre Education nationale et Culture est faite par un groupe paritaire composé pour l'Education nationale de Messieurs Duwoy, Eymin, Chavannal et, pour la Culture, de Jean Ader, Michèle Dardy et Hélène Mathieu. Cette journée est organisée suite au rapport réalisé par Denise Mourot sur les actions culturelles en milieu scolaire financées par la direction du développement dans les Z.E.P. de Champagne-Ardenne³. Plusieurs débats et présentations d'expérimentations sont animés le matin par Jean Ader, l'après-midi par Jean-Claude Luc : une expérience livre-lecture-B.C.D. de l'académie de Lyon, l'action culturelle dans les zones d'intervention de la commission nationale pour le développement social des quartiers, l'action culturelle en direction de la population immigrée, l'action culturelle dans un ensemble de zones prioritaires dans l'académie de Reims, les orientations d'action pour 1984. Ce type de réunions a pour tâche d'ouvrir un débat de fond sur l'opportunité de la globalité de l'action qu'appelle le terrain particulier des Z.E.P., de

¹ Quelques propositions pour développer la politique culturelle en direction de la jeunesse, Document D.D.C., juillet 1982, p.3.

² Créé en 1945, le C.I.E.P. (Centre international d'études pédagogiques) est un établissement public sous tutelle du ministère de l'Education nationale qui travaille en relation étroite avec de nombreux partenaires nationaux et internationaux. Il est reconnu en France et à l'étranger pour ses compétences en matière d'expertise, de formation et d'évaluation et pour sa réflexion dans le domaine de la coopération internationale en éducation. Il répond à deux missions : valoriser l'expertise française à l'étranger, participer à l'effort d'attractivité de la France et à l'internationalisation de son système éducatif.

³ Evaluation réalisée les 21 et 22 avril 1983.

dégager les axes porteurs d'une action commune, et de s'interroger sur le rôle des collectivités locales, sur l'articulation des politiques sectorielles, sur les structures locales des actions conjointes, sur la formation des acteurs locaux¹. Une manifestation publique au sujet de ces initiatives est alors prévue pour le printemps 1984.

Il s'agit de ne pas négliger l'intérêt politique que peut représenter cette strate sociale à la recherche d'une identité politique. On parle de public prioritaire mais Jean Ader évoque aussi un « *public stratégique* ». La place des jeunes dans la dynamique sociale animée par les adultes doit être l'articulation centrale de cette interrogation et, au-delà, le moteur d'une politique de la jeunesse.

Un article², malheureusement sans mention de source, nous donne quelques pistes sur la nature des valeurs des jeunes et de leur identité et tente de comprendre s'il faut penser une politique particulière pour les jeunes en matière culturelle. Le jeune est « *un objet social non identifié*³ ». Le mérite de cet article est de préciser que cette expression générique de "jeune" est « *fallacieuse et trompeuse* » et qu'elle ne correspond pas à la réalité : « *Il n'y a pas une jeunesse, mais des jeunesses, aux statuts sociaux, culturels et économiques fort différents, voire antinomiques.* » Cet article met également en garde devant une confusion entre jeunesse et couche défavorisée. Il y est néanmoins précisé que : « *La génération de ceux qui ont moins de 25 ans comprenait en juin 1985 792 000 demandeurs d'emploi, soit 26.1% de la population active de cette classe d'âge. La plupart des victimes de cette situation sont faiblement pourvues de diplômes et qualifications ; généralement d'origines familiales modestes.* » Enfin, cet article souligne que : « *Le système éducatif leur a insuffisamment transmis les valeurs culturelles, historiques, philosophiques et littéraires qui eussent pu leur servir de recours, leur permettre de se situer et de mettre en bonne et due forme leurs propres aspirations. Ainsi peut-on espérer contribuer à la socialisation de jeunes, souvent très en difficultés en partant de leurs motivations initiales.* » Ce constat déjà fait dans le rapport Schwartz⁴ ne peut qu'inciter les tenants du développement culturel à développer le rock, la

¹ Structure de concertation éducation nationale/culture, propositions pour le groupe de travail paritaire, zones prioritaire, cellule éducation, sd.

² « Culture en présence : valeurs des jeunes, valeurs du monde du travail, représentations et comportements », sans date, sans auteur, 21p.

³ Note du D.E.P. pour le cabinet de Jean-Jacques Aillagon, octobre 2002, p.2.

⁴ Rapport Schwartz, septembre 1981.

musique électrique comme des entités artistiques à part entière et donc de favoriser le « tout culturel » tant critiqué notamment par Alain Finkielkraut dans *La Défaite de la pensée*¹. Ainsi, importe-t-il d'un côté de prendre en compte et d'accompagner la musique rock-pop folk puisqu'elle est un des rares éléments d'identité de la jeunesse, mais il est d'autre part essentiel de ne pas s'y arrêter, de ne pas en rester là, d'éviter encore une fois « la logique du ghetto ». Chopin ne doit certes pas être obligatoire mais accessible. « *Le ministère de la Culture se doit donc de remplir un double objectif : faciliter l'accès des jeunes à la culture dominante et favoriser leurs propres formes d'expression culturelle avec le souci de les faire reconnaître par le reste de la population, afin d'enrichir le patrimoine culturel du pays*². » Réduire le décalage entre les institutions culturelles et les pratiques réelles de la grande masse des jeunes, voilà l'objectif. Le rapport Puaux³, sans faire explicitement référence à cette couche de la population, souligne le besoin « *d'adapter une démarche qui ait pour but d'élargir les pratiques culturelles dans une perspective de pluralisme des contenus et des publics.* »

L'intérêt porté à la jeunesse n'est pas une singularité de la D.D.C. mais une de ses caractéristiques. La singularité revient plutôt à la politique menée en direction de la petite enfance : « *Tout se joue avant six ans*⁴. » Comme le souligne un document préalable à une politique de développement culturel de la petite enfance : « *Il est intéressant de noter que le "petit enfant" est nommément désigné comme partenaire social.* » Denise Mourot utilise un style persifleur pour poursuivre : « *L'impuissance absolue des très jeunes enfants à affirmer leurs désirs et leurs besoins laisse malheureusement le champ ouvert à tous ceux qui veulent prendre la parole à leur place*⁵. »

La réflexion sur le thème de la *petite enfance* est le fruit d'une collaboration entre le ministère de la Culture et le secrétariat d'Etat à la Famille et aux Personnes âgées. Ce

¹ Alain Finkielkraut, *La Défaite de la pensée*, Paris, Gallimard, 1987.

² Propositions du ministère de la Culture sur les suites à donner au rapport Schwartz.

³ Paul Puaux est un proche de Jean Vilar. Il sera administrateur du festival d'Avignon y compris après la disparition de ce dernier en 1971. Rapport sur les établissements culturels, 1982. Le rapport Puaux est un des "grands rapports" au même titre que ceux de Pierre Moinot sur la réforme audiovisuelle, Jean-Jacques Queyranne sur les régions et la décentralisation, ou encore Jean-Denis Bredin, Pascal Sevran, Henri Giordan, Bernard Pingaud.

⁴ « L'éveil culturel des enfants de 0 à 6 ans », 21 novembre 1984 par Dominique Margot.

⁵ Note de Denise Mourot, cellule éducation, préalable à une politique de développement culturel de la petite enfance.

secrétariat d'Etat lance une politique en direction de la petite enfance, à l'intérieur du IX^e Plan. Un groupe de travail interdirections « *pour mener une réflexion horizontale* » est créé suite au conseil des ministres du 15 décembre 1982. Le pilotage est confié à Jean Ader qui doit recenser les expériences d'action culturelle en direction de la petite enfance, promouvoir une réflexion d'ensemble sur le mode d'accès spécifique du jeune enfant à la culture, organiser les structures de formation, et favoriser la mise en place d'un dispositif interministériel pour le développement des actions culturelles en direction de la petite enfance. Un axe entier de la communication de Georgina Dufoix¹ au conseil des ministres du 23 novembre 1982 est dédié à la « *définition d'une politique culturelle pour l'enfance.* » Cette communication est réalisée après neuf mois de « *fructueuse collaboration*². »

Les travaux de ce groupe aboutissent notamment à la rédaction du rapport Boulaya³ intitulé « *Une politique pour la petite enfance.* » C'est la Direction du livre qui a été pionnière. Isabelle Jan, chargée de mission auprès du directeur du livre s'en occupe activement notamment au travers du développement de la lecture dans les services pédiatriques des hôpitaux. Pour montrer son attachement à cette action, Georgina Dufoix exprime dans une lettre adressée à Jack Lang la volonté de l'accompagner à l'inauguration du Salon du livre. De même, on propose la remise d'un prix du livre « *petite enfance* ». Même si l'enfant ne sait généralement pas lire avant son entrée au cours préparatoire, il est important de le familiariser avec le livre avant même la lecture⁴. Il faut aussi considérer le dialogue qui se noue entre l'enfant et l'adulte autour du livre : « *Le livre devient le pivot d'une rencontre entre l'adulte et l'enfant*⁵. » La lecture n'est pas le seul domaine où les acteurs pensent améliorer l'offre en faveur de la petite enfance. Les musées s'y attèlent aussi, on pense à l'organisation, à titre expérimental, de « *visites en famille* » de musées (avec des enfants de 3 à 5 ans). On peut noter d'autres opérations plus ponctuelles comme l'action petite enfance en faveur de la musique à la maison de la culture d'Orléans. Quant à la Caisse nationale des

¹ Secrétaire d'Etat à la Famille et aux Personnes âgées.

² Communication de Georgina Dufoix, conseil des ministres, 23 novembre 1982, p.6

³ Le rapport « *L'enfant dans la vie* » rendu sous l'autorité de Nicole Boulaya, élue locale du Gard.

⁴ Note d'Isabelle Jan, D.L.L., à Véronique Esperandieu sur la place du livre dans la politique culturelle en faveur de la petite enfance, sd.

⁵ Note d'Isabelle Jan, D.L.L., à Véronique Esperandieu sur la place du livre dans la politique culturelle en faveur de la petite enfance, sd.

monuments historiques, elle crée deux missions confiées à des jeunes architectes pour étudier les structures de garderies pour Chambord et le Mont-Saint-Michel. De même la direction du théâtre subventionne des troupes s'intéressant au jeune public comme « *La pomme verte* ».

Cette collaboration donne lieu à un colloque qui porte sur l'enfance et la culture au printemps 1983. On note dans les documents préparatoires de la journée « *Petite enfance et culture* » les motivations d'une action en direction de la petite enfance : « *La petite enfance est la période privilégiée pour le développement sensori-moteur et perceptif qui conditionne la qualité des initiations dans tous les domaines artistiques, une action culturelle dès la petite enfance dans les milieux sociaux où les familles ne peuvent assurer elles-mêmes les premières initiations est un moyen de prévenir des inégalités que le milieu scolaire par sa sélection progressive va venir renforcer*¹. »

Afin de souligner son intérêt pour la question, Dominique Wallon accepte de conclure le congrès de l'Association générale des institutrices d'écoles maternelles (A.G.I.E.M.) à Limoges le 30 juin 1984 et précise les enjeux et les axes d'une politique culturelle de la petite enfance. Tout cela renvoie à la nécessité d'intégrer la politique menée à l'égard des écoles maternelles dans une politique culturelle au sens large. Il est ainsi proposé le 7 décembre 1984 que chaque direction intègre un volet petite enfance et un soutien encore plus actif à la recherche en ce domaine.

Dès 1975, l'article 2 de la loi n°75-620 du 11 juillet 1975 relative à l'éducation dispose qu'une éducation artistique est dispensée notamment dans les écoles maternelles. Cet article, à la différence des articles suivants, ne pose pas le principe du caractère obligatoire des enseignements artistiques à ce niveau. Cela semble bien naturel dans la mesure où l'école maternelle elle-même n'est pas obligatoire même si elle reçoit la quasi-totalité des enfants de plus de trois ans. D'autre part, il n'existe pas à proprement parler de programme à l'école maternelle, même si le souci de réglementation du ministère l'a conduit à élaborer des « *orientations générales* » sur l'école maternelle, ces orientations résultant de la circulaire n°86-046 du 30 janvier 1986.

¹ Préparation de la journée « Petite enfance et culture » montée au printemps 1983 pour les D.R.A.C. et leurs partenaires collectivités locales.

Le niveau préscolaire qui concerne la petite enfance est intégré dans la loi de 1988 sur les enseignements artistiques. Comme le précise Francine Mariani-Ducray¹, l'école maternelle est « *sans conteste l'une des réussites les plus certaines de notre système scolaire* ». Elle précise qu'il « *ne convient pas de vouloir la bouleverser*². » Sa qualité souvent remarquable en matière d'éveil à l'art et aux pratiques artistiques rend moins nécessaire son intégration dans le dispositif du projet de loi sur les enseignements artistiques de 1988.

En incluant l'école maternelle dans la loi de janvier 1988 sur les enseignements artistiques, les pouvoirs publics ont, en fait, surtout voulu montrer qu'ils ne se désintéressaient en rien de ce qui s'y passait.

1.2. Une nécessaire coordination

Pour réaliser les opérations de développement culturel, la cellule éducation de Jean Ader doit coordonner, non sans difficultés, l'ensemble des directions du ministère de la Culture avant d'affronter le ministère de l'Éducation nationale lors des réunions interministérielles qui doivent préparer le projet de loi sur les enseignements artistiques prévu pour 1983.

« Education et culture. L'articulation de ces termes dans un autre temps aurait passé pour un pléonasme. Cette terminologie signifie la prise en compte d'un divorce et la recherche d'une réconciliation (...) Comment peut-on faire se rejoindre et se féconder réciproquement deux types de démarches : celles de l'institution scolaire qui vise à construire les fondements d'une culture de l'individu qui soit aussi une culture commune ; et celle des organismes et institutions culturelles pour développer la création d'une culture vivante et assurer sa communication³. »

Les réunions interministérielles menées en amont du protocole d'avril 1983 étudient un processus de collaboration entre la Culture et l'Éducation. Cette instance permet de supporter les actions issues des initiatives conjointes des deux ministères et d'informer pour

¹ Francine Mariani-Ducray est énarque. Elle a été conseiller technique au cabinet de François Léotard avec d'être nommée directrice des musées de France au ministère de la Culture.

² Note de la D.E.F. à Francine Mariani-Ducray, 23 décembre 1986.

³ « L'école et ses partenaires culturels » par Jean Ader, D.D.C., sd.

éviter « *les initiatives parallèles ou concurrentes* ». Dans sa préfiguration, la M.D.C. espérait que cette structure interministérielle permanente permettrait « *aux personnels intéressés des deux ministères d'être régulièrement informés des actions organisées par l'un et l'autre, des possibilités offertes et des ressources disponibles, et d'orienter et de regrouper leurs demandes*¹. » Ces réunions auraient dû aboutir à un projet de loi relatif aux enseignements artistiques. C'est finalement sous la forme d'un protocole qu'est synthétisée l'essence de ces réunions interministérielles. Les deux ministres rendent publique cette instance de coopération le 12 juillet 1982 par voie de communiqué de presse. Ils y affirment « *leur volonté d'utiliser de façon plus concertée les ressources des deux départements dans le domaine des enseignements artistiques et de l'action culturelle* » et annoncent la mise en place d'un groupe de travail permanent, dont la première réunion a lieu le 5 mai 1982².

« *Le principe de réciprocité est compris comme nécessaire aux avancées d'une politique en matière d'éducation artistique*³. » Mais, dans le même document, il est précisé qu'« *il est hors de question que le système culturel interfère explicitement dans l'ensemble du champ beaucoup plus large du système éducatif dont les responsabilités demeurent pour une large part de sa compétence exclusive*⁴. » Nombreux sont les débats alimentés par la question de la répartition des compétences. Ainsi sur la question des charges financières, le ministère de l'Éducation nationale propose de distinguer, pour la répartition des interventions financières : la formation des personnels de l'Éducation nationale qui serait prise totalement en charge par l'Éducation nationale et le développement des pratiques culturelles où la prise en charge se ferait conjointement et la diffusion de la création où l'Éducation nationale ne prendrait aucune part. La D.D.C. réagit à cette distinction en soulignant qu'elle « *est difficilement acceptable*⁵. » Le ministère de l'Éducation nationale ne demeure-t-il pas le maître du jeu ? Quelle place pour la rue de Valois ? Le ministère de la Culture n'apparaît-il pas comme un simple consultant auprès du ministère de l'Éducation nationale ?

¹ Premières propositions pour une réorganisation des relations entre l'Éducation nationale et la Culture en vue d'une meilleure formation artistique et culturelle des jeunes français, M.D.C., [sd].

² Annexe E. Tableau des réunions interministérielles en amont du protocole d'accord du 25 avril 1983.

³ Note de la M.D.C. préparatoire à la réunion Éducation nationale/Culture du 24 mai 1982.

⁴ *Ibid.*

⁵ Note de la D.D.C. sur la répartition des compétences, 6 juillet 1982.

Pour éviter d'être limité à l'emploi de faire-valoir, les notes du ministère de la Culture n'ont de cesse de souligner sa légitimité, non pas auprès du ministère de l'Education nationale mais avec l'Education nationale. On parle « *d'action commune* » ou d' « *action conjointe*¹ » ; il s'agit de répondre à une interrogation : « *Dans quelle mesure une responsabilité partagée des deux systèmes sur la formation culturelle de base peut-elle être explicitement reconnue ?*² »

Dans la liste des compétences permettant de mettre en avant la pertinence d'une action du ministère de la Culture, on retrouve le rôle d'expert : « *lieu de ressources culturels tant en hommes qu'en biens et services* », « *le garant de la qualité*³ » ou encore formateur des spécialistes de la culture. Mais ce premier emploi d'expert est le détail d'une politique à l'ambition plus globale : « *la lutte contre les inégalités socioculturelles*⁴ » et la mise en place des conditions nécessaires à la réalisation d'une politique culturelle : « *La politique culturelle implique l'initiation précoce et généralisée à des démarches culturelles visant la mise en actes des attitudes créatrices et des potentialités individuelles, ainsi que la sensibilisation et la découverte des éléments essentiels du patrimoine culturel*⁵. »

En fait, le ministère de la Culture vient compléter les manques de l'Education nationale. La Culture ne semble pas en situation d'infléchir la doctrine de l'Education mais peut répondre à la demande de l'éducation. Le ministère de l'Education nationale veut proposer la diversité artistique et élargir le champ d'intervention des enseignements traditionnels d'arts plastiques et de musique, la Culture apporte son expertise en matière d'expression dramatique et de cinéma ; le ministère de l'Education nationale veut ouvrir l'école sur son environnement, la Culture associe son réseau d'établissements culturels et artistiques ; le ministère de l'Education nationale n'a pas assez de maîtres compétents en matière artistique, la Culture forme des intervenants extérieurs. Certains pensent que l'Education ne demande

¹ Note du secrétariat général du gouvernement, compte rendu du 5 mai 1982.

² Note de la M.D.C. préparatoire à la réunion Education nationale/Culture du 24 mai 1982.

³ *Ibid.*

⁴ *Ibid.*

⁵ *Ibid.*

rien, « *on a déjà fait beaucoup* » mais que la Culture insiste beaucoup auprès d’eux pour qu’ils agissent davantage : « *on voudrait que* ¹ ».

C’est la réunion interministérielle du 20 décembre 1982 qui nous apporte le plus d’informations sur les discussions quant au projet de loi sur les enseignements artistiques. Les représentants du ministère de la Culture et de l’Education nationale sont réunis aux côtés des représentants du ministère délégué auprès du ministre de l’Economie et des Finances chargé du budget. Le ministère de l’Education nationale est assez négatif : « *Il n’est pas opportun de présenter un projet de loi sur l’éducation artistique alors que les établissements scolaires ne sont pas en mesure d’assurer dans des conditions satisfaisantes les enseignements prévus par la réglementation actuelle et qu’il n’apparaît pas possible, à court terme, de dégager les moyens susceptibles de permettre une généralisation effective de ces enseignements.* » Pour le ministère de l’Education nationale, la meilleure formule resterait la conclusion d’une convention de coopération entre les deux ministères qui n’a pas manqué de faire réagir quinze jours plus tôt Maurice Fleuret². Le ministère de la Culture, au contraire de son partenaire, reste favorable à l’idée d’un projet de loi et envisage la signature d’une convention bilatérale entre les deux partenaires comme un complément du projet de loi pour fixer les engagements réciproques des deux départements.

Avant d’entamer les négociations avec l’Education nationale, il faut que les acteurs de la culture se mettent d’accord. Ce n’est pas une mince affaire. Des réunions de préfiguration rassemblant les directeurs de la *culture* à la demande du directeur de cabinet de Jack Lang sont organisées pour « *définir quelques orientations communes* » pour les représentants du ministère de la Culture qui participeront aux groupes de travail mixtes Education nationale/Culture prévus pour étudier les questions relatives à la coordination des actions des deux ministères et plus précisément la réforme des enseignements artistiques. Il faut que les différentes directions du ministère de la Culture accordent leurs violons. En effet, avant de

¹ Cette distinction entre les « *on voudrait que* » et les « *on a déjà fait beaucoup* » a été faite par un certain M. Mathon lors d’une réunion de la mission Luc, le 5 juillet 1982.

² Maurice Fleuret (1932-1990) étudia la musique au conservatoire de Paris avec Norbert Dufourcq, Olivier Messiaen et Roland-Manuel, et composa des musiques de scène et de films. Critique musical à *Combat* et au *Nouvel Observateur*, entre autres, Maurice Fleuret fut aussi responsable de la musique au musée d’Art moderne de la ville de Paris, créa les *Journées de musique contemporaine* et les *Semaines musicales internationales de Paris* puis dirigea le Festival de Lille. Directeur de la musique et de la danse au ministère de la Culture de 1981 à 1986, il lança notamment la *Fête de la musique* célébrée chaque année dans plus de soixante-dix pays.

comprendre les contradictions qui opposent les deux ministères qui doivent essayer de travailler ensemble au-delà de la spécificité de leurs cultures propres, il faut comprendre l'existence de difficultés internes au ministère de la Culture. L'objectif de la diversification de l'offre artistique en milieu scolaire est à l'origine de beaucoup de ces contradictions. Chaque direction au ministère de la Culture se fixe des objectifs propres qui ne sont pas nécessairement compatibles. Les uns sont plus *enseignements artistiques* alors que d'autres pencheraient davantage vers *l'action culturelle*. Il revient à la cellule éducation de Jean Ader de rassembler toutes ces voix parfois dissonantes afin de ne pas offrir au ministère de l'Éducation nationale le spectacle désolant de la mésentente.

Toutes les directions du ministère de la Culture sont concernées par l'éducation artistique en milieu scolaire. C'est du moins ce qu'exprime Jean Ader en s'adressant « *aux directeurs* », par l'intermédiaire de Dominique Wallon, en soulignant le « *degré d'implication des différentes directions*¹. » La direction de la musique et la direction des arts plastiques ne sont pas les seuls secteurs concernés. La direction du théâtre de Robert Abirached, la direction du patrimoine de Christian Pattyn puis de Jean-Pierre Weiss à partir de 1983, la direction des Archives de France de Jean Favier, la direction du livre de Jean Gattégno, la direction des musées de France d'Hubert Landais, le C.N.C. de Pierre Viot sont concernés par les affaires d'éducation artistique tout autant que Maurice Fleuret à la direction de la musique ou Claude Mollard à la direction des arts plastiques. Ainsi Jean Ader précise-t-il dans une note du 2 mai 1986 que : « *certaines directions souhaitent une insertion plus large des disciplines qui relèvent d'elles dans les formations du système scolaire, sans pour autant envisager une institutionnalisation comparable à celle qui est en place pour la musique et les arts plastiques*² » Il est conclu que « *la plateforme actuelle doit être étendue et les compétences du ministère de la Culture diversifiées*³. »

D'autre part, dès cette note, Jean Ader essaye de prendre les devants d'une des conséquences néfastes de cette responsabilisation croissante des directions : « *Les rôles [des directions] ne devraient sans doute pas être déterminés par la seule façon dont elles*

¹ Note de la D.D.C. sur le rôle et bilan de la mission culture/éducation, 2 mai 1986.

² Projet de note adressé aux directeurs de Jean Ader à l'intention de Dominique Wallon sur la préparation de la réunion du 18 mars 1982, 11 mars 1982.

³ Note de la D.D.C. sur le rôle et bilan de la mission culture/éducation, 2 mai 1986.

interviennent ou souhaitent intervenir dans les enseignements artistiques, mais aussi par la prise en compte d'une problématique plus large. » Ce travers dont Jean Ader est conscient dès les premiers jours parviendra à faire imploser le projet de loi sur les enseignements artistiques en 1983 pour ne laisser place qu'à un simple protocole d'accord. Le témoignage d'André Dubost, inspecteur général de la musique au ministère de la Culture à partir de 1982, est très éclairant à ce sujet :

« Les volontés, les idées, les propositions se diluaient progressivement parce que chacune des directions voulait avoir autant de place que les autres. L'Education nationale se sentait débordée par ce ministère de la Culture qui voulait que les élèves fassent de la musique, du théâtre, du cinéma, visitent les musées, les monuments historiques... Pour satisfaire tout le monde on en arrivait à des propositions molles et un peu trop générales et un peu trop difficiles à accepter pour l'Education nationale¹. »

Après le protocole, *« l'urgence de la négociation »* n'étant plus d'actualité, *« les directions ont repris l'habitude de mener leur action en direction du milieu scolaire selon leurs propres exigences et en fonction de leurs possibilités². »* Ce qui n'est pas sans déstabiliser *« la stratégie cohérente du ministère de la Culture³ »* car il n'existe plus alors de *« perspective d'ensemble »* mais *« des accords et des subventionnements désordonnés⁴ »* et des sollicitations indépendantes les unes des autres. Dominique Wallon va jusqu'à souligner que *« la mission à l'action culturelle du ministère de l'Education nationale tire son profit⁵ »* de l'incohérence de la stratégie des différentes directions du ministère de la Culture.

Ces voix discordantes sont pour beaucoup dans l'échec du projet de loi. La note *« ultra confidentielle »* qu'envoie Maurice Fleuret à Jacques Sallois le 3 décembre 1982 nous permet de comprendre l'envers du décor. Maurice Fleuret souligne clairement que si le ministère de la Culture a préféré une *« politique conventionnelle »* à un projet de loi, c'est que le choix a été fait *« en faveur de l'action culturelle en milieu scolaire plutôt qu'en faveur des*

¹ Deuxième entretien avec André Dubost, le 6 février 2004.

² Note de la D.D.C. sur le rôle et bilan de la mission culture / éducation, 2 mai 1986.

³ *Ibid.*

⁴ *Ibid.*

⁵ *Ibid.*

enseignements artistiques. » À la lecture de cette note, on comprend l'antagonisme entre deux courants. D'une part, celui de l'action culturelle en milieu scolaire représenté au sein du ministère de l'Éducation nationale par Jean-Claude Luc et, d'autre part, celui des enseignements artistiques, représenté *rue de Grenelle* par Pierre Baqué ou l'inspection générale de l'Éducation nationale. Maurice Fleuret regrette que le texte de loi d'orientation sur les enseignements artistiques soit « *loin d'être satisfaisant* » car il s'agit « *d'un compromis entre différentes directions qui n'ont pas les mêmes objectifs* » (la musique pense enseignement quand le théâtre pense animation). Par ailleurs, Maurice Fleuret regrette la non-programmation d'une loi sur les enseignements artistiques car l'impact d'une loi n'est pas comparable avec celui d'une politique conventionnelle. Maurice Fleuret estime que le choix d'une politique conventionnelle est « *inquiétant.* » « *La loi est indispensable pour déclencher un grand mouvement dans l'opinion publique, motiver les enseignants, amener l'éducation nationale à prendre au sérieux l'éducation artistique.* » A fortiori, le directeur de la musique regrette que les membres de la commission ministérielle chargée des relations avec l'Éducation nationale, représentants des différentes directions, n'aient pris « *aucune part* » aux négociations entourant la préparation de la convention Culture/Éducation nationale (non plus qu'aux conventions passées avec les villes).

« *La Culture doit-elle continuer à cautionner et soutenir une politique d'action culturelle en milieu scolaire qui ne fait que masquer l'absence d'une politique d'éducation artistique à l'école ?* » Par cette phrase, Maurice Fleuret problématise le rôle et la mission du ministère de la Culture sur cette question de l'éducation artistique.

Beaucoup de moutures de projet de loi ont été rédigées de juin à novembre 1982¹. Au mois d'août 1982, Jean Ader, dans un document intitulé « *Propositions sur la loi sur les*

¹ 15 juin : avant-projet du ministère de la Culture rédigé par Jean Ader, Denise Mourot.

30 juillet : avant-projet culture rédigé par les membres du groupe interministériel du ministère de la Culture : Jean Ader, Monzat, André Dubost.

1^{er} septembre : avant-projet interministériel et liste des chantiers pilotes.

13 septembre : vive critique du texte interministériel par la commission initiation/éducation du ministère.

4 octobre : réunion de discussion et reprise du texte interministériel.

25 octobre : examen du texte de loi. Décision de réécriture des attendus.

27 octobre : communication par le cabinet du texte remanié aux directeurs.

enseignements artistiques », expose les considérations générales, buts et dispositifs de cette loi. Il est alors prévu que cette loi prenne la forme d'une loi d'orientation.

Les considérations générales mettent en avant la place que toute éducation doit réserver au développement de la sensibilité, de l'imaginaire et des facultés d'expression et de création. L'expression artistique pouvant théoriquement être acquise comme tout autre domaine de l'enseignement. Cela suppose une revalorisation du statut des disciplines artistiques. Des raisons individuelles, économiques et sociales peuvent aider à cette revalorisation.

Les buts sont multiples. Jean Ader parle aussi bien de pratique individuelle et collective, d'analyse et d'invention de langages artistiques, de compréhension du patrimoine artistique, de connaissance des modes d'expression contemporains. En fait, pour Jean Ader, ces trois fonctions sont indissociables. Toute formation doit constamment lier connaissance et pratique et les enseignements artistiques ne se limitent pas au discours sur l'art ou à la formation technique. Parmi les dispositifs envisagés, nous retrouvons évidemment celui de la formation initiale ou continue des maîtres, le recours aux intervenants extérieurs, et l'utilisation de partenariats avec des établissements culturels pour la mise en place, entre autres, de classes culturelles. Sans oublier le recours à des formules souples comme celle des ateliers de pratique artistique.

Trois textes démontrent l'aboutissement du travail mené avec le ministère de l'Éducation nationale à partir du mois de janvier 1983 lors des réunions de mise au point et d'arbitrage à Matignon. D'abord, ce sont les conclusions des réunions préparatoires à la communication, ensuite, la communication conjointe au conseil des ministres du 9 mars 1983 (synthèse des conclusions) lu par le ministre de l'Éducation nationale, et enfin, le protocole d'accord entre les deux ministères et le protocole du 25 avril 1983, protocole d'accord – ministère de l'Éducation nationale/ministère délégué à la Culture. Pour la cellule éducation/culture, il s'agissait d'abord de sortir un protocole d'accord entre les deux ministères.

« C'était une bataille, et je me souviens des colères homériques de Jean, de la peur à l'Éducation nationale. Même si on a abouti à un compromis, il y avait tout de même dedans des éléments qui participaient de sa tactique par rapport à

26 novembre : les cabinets de l'Éducation nationale et de la Culture échangent les textes sur lesquels ils ont travaillé à partir du texte interministériel.

l'éducation qui était le débordement, le débordement à la fois par les élus et la décentralisation, l'administration centrale, les D.R.A.C. et les académies, par l'intervention d'artistes et des intervenants culturels dans les établissements scolaires¹. »

La collaboration interministérielle, l'ouverture de l'école sur le monde artistique, la diversification de l'offre culturelle et les actions de formation des personnels de l'éducation sont les moyens de la formation artistique et culturelle des jeunes en milieu scolaire selon le protocole d'accord du 25 avril 1983² cosigné par Alain Savary, ministre de l'Education nationale, Jack Lang, ministre délégué à la Culture, et Roger-Gérard Schwatzenberg, secrétaire d'Etat auprès du ministre de l'Education. Le protocole est présenté par le ministre de l'Education nationale lors du conseil des ministres du 9 mars 1983.

Tout d'abord, la collaboration des ministères de la Culture et de l'Education nationale apparaît comme le concept récurrent et donc essentiel. *« Conscients de la complémentarité de leurs responsabilités, les ministères de l'Education nationale et de la Culture décident de développer la collaboration entre le service public d'éducation et le secteur culturel », « développer une coopération », « coordonner leurs politiques », « faciliter la rencontre et la collaboration », « organiser conjointement », « travailler en commun »...*

C'est avant tout la cohésion des projets culturels et éducatifs qui est recherchée, *« améliorer la coordination de la politique éducative et de la politique culturelle »,* et que *« cette collaboration permette d'affirmer la nécessaire cohérence entre le projet éducatif et le projet culturel du gouvernement »*. Cela passe par une *« concertation réciproque »*, la mise en place d'une *« structure paritaire et permanente de concertation »*, des *« programmes conjoints »*, et des *« chantiers conjoints »*. Tout en veillant bien à ce que chaque ministère conserve son autonomie : *« leurs procédures respectives », « leurs compétences propres »*. Cette collaboration est envisagée à la fois au niveau central et au niveau local. Cela provoque l'entrée en jeu d'un troisième acteur, *« la concertation entre les deux ministères et les collectivités locales sera encouragée »* et une incitation aux collaborations territoriales entre

¹ Texte de Dominique Wallon issu d'un mélange de textes d'amis de Jean Ader, lors d'une rencontre organisée dans les locaux de *Peuple et culture*, à Paris, le 26 avril 1997.

² Annexe G - Protocole d'accord du 25 avril 1983.

les institutions culturelles et les établissements scolaires (« *participation plus active des artistes et des organismes culturels à l'éveil de la sensibilité* », « *développer un travail en profondeur entre enseignants et créateurs* », « *améliorer l'ouverture au public scolaire des institutions culturelles et leurs actions de diffusion* ».)

« *Ouverture au public scolaire* ». Dès le troisième paragraphe du protocole, il est question d'« *ouverture* ». Une ouverture vers de nouveaux publics et également une ouverture de l'école sur l'environnement culturel, « *ouverture des programmes scolaires et éducatifs sur la dimension artistique* » comme « *une ouverture plus grande des établissements scolaires sur leur environnement culturel* ». Il s'agit notamment d'accorder une place grandissante aux intervenants, aux artistes, aux créateurs et aux institutions culturelles : « *développer un travail en profondeur entre enseignants et créateurs.* »

La diversification de l'offre est aussi un signe d'ouverture : options d'expression dramatique et audiovisuelle dans les lycées, création d'ateliers d'expression pluridisciplinaire, classes arc-en-ciel et classes patrimoine viennent s'ajouter aux mesures plus traditionnelles citées par ailleurs dans le document :

« *Le concours de musiciens à l'éducation musicale dans les écoles, les expériences relatives aux arts plastiques et à la musique dans les lycées d'enseignement professionnel et les collèges des Z.E.P., la dotation d'établissements en matériel musical avec l'aide financière du ministère délégué à la Culture, l'étude de la création d'options de théâtre et/ ou cinéma et d'ateliers de théâtre dans les établissements scolaires*¹. »

Au-delà d'une offre culturelle plus vaste, il s'agit de cibler des publics autres que les publics traditionnels avec notamment « *une meilleure prise en compte, dans le projet culturel, des préoccupations propres à la petite enfance et à l'âge scolaire et universitaire.* » Les jeunes issus des couches populaires ne sont pas encore explicitement cités comme une cible dans le protocole d'accord de 1983. Néanmoins, le but n'est pas de former *les jeunes* mais *tous les jeunes*. D'où la nécessité d'ouvrir les enseignements artistiques traditionnels vers d'autres horizons artistiques et culturels et en prenant garde de ne pas oublier de - quantitativement parlant- les toucher tous, et pas seulement « *augmenter le nombre des établissements scolaires pouvant bénéficier du développement d'initiatives.* »

Tout cela ne serait que discours si l'on ne prévoyait pas dès le protocole d'accord les moyens de l'action. Une structure paritaire et permanente de concertation composée de six membres a pour tâche d'examiner les différentes mesures qui doivent être prises par chaque ministère, structure à partir de laquelle se forment des groupes de travail mixtes associant, sur des thèmes déterminés, les directeurs concernés des deux ministères. Outre cette structure administrative, il est prévu « *des mises à disposition (...) d'agents destinés à aider ceux qui, dans un secteur, ont la charge d'activités intéressant l'autre secteur* » et « *des systèmes d'incitation et d'aides aux initiatives* ». En effet, le ministère délégué à la Culture « *favorisera le développement de ces actions [actions culturelles et artistiques en milieu scolaire] par l'attribution de moyens spécifiques ainsi que par l'introduction du travail en milieu scolaire comme un des critères de subvention.* » Le ministère de l'Éducation nationale « *donnera une place accrue dans les critères d'attribution des aides aux projets reposant sur le développement de pratiques artistiques et culturelles conçues et réalisées en collaboration avec des partenaires du secteur culturel* » tout en maintenant « *sa politique de subvention aux organismes culturels intervenant dans les deux domaines prioritaires de sa politique d'ouverture (formation des personnels et P.A.E. des écoles, collèges et lycées).* » Enfin, les formations des personnels sont essentielles et inscrites dans le protocole : *actions de formation, formation des instituteurs, les actions de formation auront pour but d'élargir le champs de l'éducation artistique et de développer les pratiques culturelles des enseignants dans tous les domaines (éducation musicale, éducation plastique, expression dramatique et audiovisuelle, lecture, écriture, patrimoine...)* Le protocole ne se contente pas de faire appel aux partenaires du monde culturel pour la formation des jeunes dans le milieu scolaire, il les sollicite également pour former les générations de maîtres d'école responsables de l'avenir culturel de leurs élèves.

Un premier bilan de la mise en œuvre des mesures arrêtées dans le domaine des enseignements artistiques est dressé lors du conseil des ministres du 11 janvier 1984 et présenté dans une brochure *Education et culture* publiée conjointement par les ministères de l'Éducation nationale et de la Culture. Par ce protocole, les deux ministères souhaitent affirmer la cohérence entre le projet éducatif et le projet culturel grâce à des programmes éducatifs communs, à l'extension du nombre de disciplines artistiques enseignées, à des

¹ Protocole d'accord du 25 avril 1983.

programmes conjoints de formation des maîtres et des artistes intervenant dans les écoles, et à la création ou l'extension de diverses activités d'éveil artistique. Toutes ces initiatives tendent à enrichir la part de l'art à l'école.

Jusqu'à la mise en œuvre du protocole d'accord de 1983, la mission culture/éducation de la D.D.C. est le porte-voix des directions du ministère de la Culture et l'interlocuteur, mais aussi le négociateur exclusif du ministère de l'Éducation nationale en matière d'éducation artistique : « *La mission a permis la mise au point et l'expression d'une position unifiée du ministère de la Culture sur les problèmes posés par la coopération avec l'Éducation nationale*¹. » La première mission qui avait été assignée à Jean Ader est remplie : « *Rechercher la cohérence des positions et de l'action des différentes directions du ministère. À cette fin, celles-ci devront le tenir informé et le consulter sur les projets relevant de votre compétence et lui faciliter les contacts qu'il jugera utiles avec les responsables pédagogiques ainsi qu'avec les établissements relevant d'elles*². »

2. Les modalités d'application du protocole d'accord de 1983

L'organisation des enseignements avec le concours d'intervenants extérieurs comme l'ouverture des établissements culturels à la population scolaire ou la formation des maîtres sont des thèmes inscrits au programme des réunions interministérielles qui sont organisées après la formalisation du protocole d'accord de 1983. Des groupes de travail ont été constitués sur différents thèmes : zones d'éducation prioritaires, action culturelle à l'université, ouverture des établissements culturels, nouvelles disciplines des enseignements artistiques, culture scientifique et technique, cultures régionales et immigrées. Ces groupes ont été définis en juillet 1983 par une structure permanente. Chaque ministère désigne un responsable pour chacun des groupes qui ont été mis en place à partir de septembre 1983. Pour des raisons d'efficacité, plusieurs groupes ont jugé nécessaire de s'adjoindre des participants extérieurs aux administrations. L'activité du groupe 1 (zones prioritaires) est liée au développement de l'action conjointe entreprise dans six académies pilotes. Son fonctionnement est donc déterminé par la nécessité de suivre cette action et de proposer des

¹ Note de la D.D.C. sur le rôle et bilan de la mission culture/éducation, 2 mai 1986.

² Note de service adressée par Jacques Sallois, directeur de cabinet de Jack Lang, M.D.C., 1982.

orientations et des instruments pour la coopération entre l'Education nationale et la Culture dans un champ d'action défini et dynamique. Le groupe « *Ouverture des établissements culturels* » est mis en sommeil après les premières réunions. Cela s'explique notamment par la maladie d'un des responsables du groupe de travail, André Cabanis. Par ailleurs, certains groupes insistent sur la nécessité de reproduire, à l'échelle régionale, la concertation par groupe de travail.

2.1. Les intervenants extérieurs¹

La création des Centres de formation du musicien intervenant (C.F.M.I.) au début des années quatre-vingt ne marque pas la naissance de l'animation culturelle en milieu scolaire. Le recours aux artistes pour l'initiation des enfants en milieu scolaire est opéré depuis bien longtemps par des associations d'éducation populaire. Ce type d'action est prôné avec insistance dès la commission des affaires culturelles du VI^e Plan, qui s'étonne d'ailleurs du paradoxe suivant :

« Il a été démontré qu'un nombre non négligeable d'artistes (peintres, sculpteurs et musiciens notamment) se livraient pour vivre à des activités d'enseignement, dans des conditions financières très médiocres dans la mesure où ils ne possédaient pas les diplômes délivrés par l'Education nationale après une formation spéciale postérieure au baccalauréat. La rigidité de ce système ne serait admissible que si l'enseignement du dessin, de l'histoire de l'art et de la musique et même des lettres dans les établissements scolaires donnait des résultats incontestables...ce qui est bien loin d'être le cas. On se trouve donc en présence d'une situation particulièrement stupide. D'un côté, l'Education nationale perçoit de mieux en mieux (...) que l'éveil de la sensibilité ne peut pas se faire selon les mêmes méthodes ni probablement toujours par les mêmes hommes que la transmission du savoir, et qu'elle manque souvent, pour cette mission, des hommes nécessaires. Or de l'autre côté beaucoup d'artistes seraient satisfaits d'un contact social dans le cadre scolaire s'il pouvait avoir lieu dans des conditions décentes. »

¹ Annexe H - Circulaire n°84-220 du 25 juin 1984 sur les intervenants extérieurs pour les enseignements artistiques et la musique.

Le VI^e Plan ouvre la voie à une nouvelle forme de collaboration entre le corps professoral et les artistes. Cette idée du partenariat mûrit rapidement au ministère de l'Éducation nationale. Ainsi, lors de la réunion de presse du 31 janvier 1977, René Haby, ministre de l'Éducation nationale, n'hésite-t-il pas à mettre l'accent sur le développement des activités qui conduisent les établissements et les maîtres à rechercher le concours d'organismes extérieurs à l'école, et à nouer une collaboration souvent fructueuse avec les spécialistes des grandes fonctions culturelles et les organismes qui en dépendent. Le VII^e Plan conclut lui aussi à la nécessité de la mise en commun des moyens des deux ministères et donne naissance à la mission Luc.

Les expériences menées ont prouvé qu'une action culturelle destinée aux enfants nécessitait une étroite collaboration entre les animateurs et les enseignants. La formation des maîtres revêt un caractère prioritaire, sans amoindrir pour autant la collaboration des créateurs, des interprètes ou des animateurs. Dans cette optique, le secrétariat d'Etat à la Culture peut jouer un rôle important en mettant à la disposition du ministère de l'Éducation nationale des institutions et des hommes de grande expérience capables d'intégrer la pédagogie à leur pratique culturelle. On commence donc à entrevoir les modalités des premiers partenariats et à démontrer l'intérêt que les institutionnels peuvent manifester pour ce type d'expérimentation. Les indicateurs susceptibles d'être mis en place pour poursuivre « *l'animation culturelle en milieu scolaire* » sont précisés dans le compte rendu d'une réunion du 24 mai 1976, dans lequel une définition de l'animation en milieu scolaire est à l'ordre du jour, afin d'éviter que les chiffres ne recouvrent des opérations par trop hétéroclites. Grâce à la présence d'intervenants extérieurs à l'école, à la nécessité d'une préparation et d'un suivi par les enseignants de l'opération elle-même, l'animation s'intègre à la pédagogie et à l'enseignement, d'où son aspect formel : l'opération se déroule essentiellement ou uniquement pendant le temps scolaire et non en dehors des heures de classe. L'animation se distingue de la simple présentation d'un spectacle ou de l'écoute commentée d'un concert, même si elle peut de temps en temps avoir recours à ce style d'activités. L'animation doit, en effet, s'intégrer à la pratique pédagogique, s'insérer dans les activités scolaires, ouvrir aux élèves des perspectives nouvelles dans le domaine artistique afin de les aider à s'exprimer. Les diverses expériences menées ont montré que ce but peut être atteint si l'animation présente les caractéristiques suivantes : se dérouler dans le temps scolaire, ne pas être ponctuelle et donc intervenir tout au long d'une année scolaire ou d'un trimestre, comprendre l'intervention de personnes extérieures à l'école ayant une pratique et une expérience

différentes de l'enseignant (artiste) et enfin, organiser la collaboration entre enseignant et intervenant extérieur de façon à ce que l'opération s'intègre à la pratique scolaire sous la seule direction de l'enseignant.

Par ailleurs, les artisans de la création des C.F.M.I. n'oublient pas de citer ceux qui jusqu'à présent ont réalisé sur le terrain le travail d'animation musicale en milieu scolaire, les fédérations d'éducation populaire comme les C.M.R.¹ ou la F.N.A.C.E.M. (Fédération nationale d'associations culturelles d'expansion musicale). La Fédération des centres musicaux ruraux est fondée en 1948. Les C.M.R. bénéficient du statut d'association 1901 et ne sont en rien rattachés aux institutions si ce n'est pas leur agrément (agréés par les ministères de l'Education nationale, du Temps libre, de la Culture, de l'Agriculture). Devant le constat de « *graves insuffisances*² » de l'école publique en matière d'éducation musicale, la fédération des C.M.R. a pour objectif le rayonnement de la musique et sa démocratisation poursuivi dans un travail commun avec le maître. Ces actions sont soutenues et coordonnées par la mission de l'action culturelle du ministère de l'Education nationale, ainsi que dans chaque département par le groupe de réflexion sur l'éducation musicale qui siège auprès de l'inspecteur d'académie. Cet enseignement complémentaire est également reconnu par la circulaire ministérielle du 29 octobre 1970, renouvelant celle de 1953 qui, déjà, soulignait la qualification de leurs intervenants.

Dès 1953, après s'être aperçu de l'insuffisance d'un bon instrumentiste dans l'emploi d'animateur, le président de la fédération des C.M.R., Louis Bonnot, a jugé qu'une véritable formation des personnels d'enseignement et d'animation était indispensable. Il ouvre alors en 1953 au château de Montry, dans les locaux du Centre national d'éducation populaire, le centre de formation professionnelle des C.M.R. Le cycle d'études est dirigé par Christiane Frainier et la scolarité s'étend sur trois années : deux années d'études à l'école et une année de stage pratique sur le terrain. Les C.F.M.I. se sont inspirés de ce type d'expérience à la fois théorique et pratique. L'entrée au centre est ouverte par voie de sélection aux jeunes musiciens ayant manifestés dans leurs expériences préalables une vocation d'éducateur et un tempérament d'animateur. Le niveau requis est celui du baccalauréat pour les études générales et celui du cours supérieur de solfège des conservatoires nationaux pour les études musicales.

¹ C.M.R. : Centres musicaux ruraux.

² Jean Desmeuzes, *L'Action culturelle à l'école*, Enfance heureuse, 1986, 266p.

Les exigences et les objectifs sont théoriquement les mêmes que celles des *dumistes* (diplômés du C.F.M.I.) ; il est exigé que les animateurs soient non seulement des musiciens avertis, mais aussi des pédagogues de qualité, et encore des hommes et des femmes de dialogue, capables de collaborer avec les instituteurs aussi bien qu'avec les membres des divers organismes culturels.

La fédération s'est dotée de moyens d'action dans et hors le temps scolaire. Pour ce qui nous intéresse, on retrouve la présence de concerts éducatifs, stages de pédagogie musicale pour la formation continue des instituteurs et un centre socioculturel accueillant les classes vertes à dominante musicale.

Le projet de C.F.M.I. se propose d' « *aider le développement ou les orientations de certains organismes déjà existants, tels que les C.M.R.* ¹. » La pratique existe depuis longtemps même si elle ne correspond pas toujours à ce que souhaitent les directions du ministère de la Culture car cela n'est pas sans poser quelques problèmes au sujet du contrôle de la qualité : « *Dans le domaine de l'éducation populaire, du secteur socioculturel, une position claire doit être prise* ². » Il est souhaité que les activités de pratiques artistiques et culturelles soient confiées à des professionnels des domaines concernés ou menées sous leur responsabilité pour être reconnues. Par ailleurs, il est envisagé de dispenser des formations ouvertes aux animateurs socioculturels qui le souhaitent. Il ne s'agirait pas de transformer ces animateurs en professionnels d'une discipline artistique ou culturelle mais de leur donner les moyens d'être les intermédiaires, « *le facilitateur* ³ ». Les C.F.M.I. prennent le relais des associations d'éducation populaire pour faire face à une qualité souvent considérée comme médiocre et à un déficit d'heures.

Autre problème, tout aussi cruel que le contrôle de la qualité des intervenants relevant d'associations d'éducation populaire, c'est le déficit d'heures des disciplines artistiques en milieu scolaire que le gouvernement entend résorber. Pour l'année 1983, il manque dans les collèges 22 000 heures d'enseignements artistiques. Nombreuses sont les notes de service à s'alarmer de ce manque. Le déficit serait à la source de tous les problèmes de l'éducation artistique en milieu scolaire ! Ainsi lors de la réunion de la structure de concertation

¹ Note du 13 janvier 1983.

² Note du 4 juillet 1983.

³ *Ibid.*

Education nationale/Culture du 5 juillet 1983 met-on en évidence que chaque semaine 94 000 heures d'arts plastiques et 84 000 heures d'éducation musicale sont effectuées sur les 100 000 heures théoriquement nécessaires. Ainsi 6 000 heures d'arts plastiques et 16 000 heures d'éducation musicale ne sont pas assurées. Soit un déficit de 6% en arts plastiques et 15% en éducation musicale. Pour répondre à ce problème, le ministère de l'éducation nationale propose trois séries de mesures : un effort de recrutement aux concours du C.A.P.E.S. et de l'agrégation, un recrutement à titre transitoire de vacataires ou « *intervenants associés*¹ », professionnels de l'art, et une maximisation de la bivalence des professeurs d'enseignement général au collège. Le ministère de l'Education nationale indique alors que le recrutement de 3 à 4 000 vacataires est nécessaire pour combler les 22 000 heures d'enseignement qui resteraient à assurer.

Les syndicats marquent leur hostilité quant à la mise en place de ces vacances puisqu'elles induiraient une confusion entre cette catégorie de remplacement et ceux qui collaborent avec les enseignants dans le cadre de projets divers. Au-delà de l'hostilité des syndicats, la recherche de vacataires s'avère difficile. Selon Maurice Fleuret, directeur de la musique au ministère de la Culture, cela est compliqué car d'une part, la formation et la fonction des professeurs d'école de musique ne les préparent en rien à l'enseignement dans les collèges et d'autre part, les conditions d'exercice de cet enseignement le rendent fort peu attirant (d'où en partie, le petit nombre des candidats au C.A.P.E.S. de musique). Pour Maurice Fleuret, « *un tel palliatif risque à terme d'aggraver la situation plutôt que de l'améliorer*² ».

2.2. Le C.F.M.I. : un projet portant le label ministère de la Culture

Ce type de proposition amène certaines responsables du ministère de la Culture, comme Maurice Fleuret, à douter de la sincérité des propos tenus par le ministère de l'Education nationale concernant la création des C.F.M.I. Ce dernier ne se prive pas de dire ce qu'il pense d'une telle attitude : « *Si les mesures circonstanciées ne s'accompagnent pas de*

¹ Selon l'expression employée lors de la réunion de janvier 1983.

² Note de la D.M.D., 21 février 1983.

*réformes de structures, cela donnerait à penser que cette volonté n'existe pas*¹ » et précise par ailleurs dans une note du 13 janvier 1983 à l'intention de Jacques Sallois, directeur de cabinet du ministre de la Culture, « *L'urgence d'un accord entre ministères de la Culture et de l'Education nationale sur la création des Centres de formation de musiciens intervenants en milieu scolaire* ». Ainsi, André Dubost² affirme-t-il que « *la seule façon de développer la collaboration était de mettre l'Education nationale dans le coup, de l'associer à la construction de Centres de formation de musiciens intervenants à l'école.* »³

Dès le 6 décembre 1982, les cabinets de la Culture et de l'Education se sont mis d'accord sur le principe du lancement de « *chantiers communs* » sans que des décisions soient prises. Le ministère de la Culture met à l'ordre du jour de ces *chantiers*, les Centres de formation de musiciens intervenants en milieu scolaire. Le ministère de la Culture prévoit une mesure nouvelle de cinq millions de francs au budget 1983 pour ces centres. Un texte élaboré en commun par les inspections générales des deux ministères à la demande de Pierre Baqué, chef de la mission des enseignements artistiques, a été soumis le 4 novembre 1982 au cabinet du ministre de l'Education nationale pour qu'il se prononce sur la collaboration régulière entre instituteurs et musiciens intervenant en milieu scolaire et sur la création de C.F.M.I. Le ministre de l'Education nationale met alors du temps à réagir. L'absence de réponse officielle risquant de retarder l'ouverture des premiers centres, des équipes d'enseignants et d'animateurs attachés à des universités, écoles de musique ou association, ont reçu, en 1982, des subventions de la D.M.D.⁴ à titre de préfiguration. Il s'agit d'Aix-en-Provence, Bourg-en-Bresse, Chalon-sur-Saône, Dreux, Pau, Yerres, de l'atelier régional de musique du Nord-Pas-de-Calais, de l'A.D.D.I.M.¹ de la Drôme, de l'Université Paris VIII. Les centres commencent à fonctionner et ce bien avant que la circulaire n°84-220 du 25 juin 1984 ne mette en application un des accords du protocole d'accord de 1983, c'est-à-dire la décision de créer ces C.F.M.I.

¹ *Ibid.*

² André Dubost, collaborateur de Maurice Fleuret.

³ André Dubost cité par Noémi Duchemin, Anne Veitl, *Maurice Fleuret : une politique démocratique de la musique*, comité d'histoire du ministère de la Culture, Paris, La Documentation française, 2000, p.271.

⁴ D.M.D : Direction de la musique et de la danse.

Pour ce qui est du financement, le projet D.D.C. du 6 juillet 1982 propose d'affecter au ministère de la Culture la part la plus importante des frais d'équipement et de fonctionnement, le ministère de l'Education nationale participant sous forme de décharges, mises à disposition et détachements d'enseignants. Le compte rendu de la réunion de la structure paritaire permanente de concertation Culture/Education nationale du 30 janvier 1985 également consacrée par les deux ministères des C.F.M.I. à l'école parle de « *financement à parité* ». Cependant, « *l'effort financier des deux ministères, pour la mise en place et le fonctionnement de ces centres, a été jusqu'ici très inégal²*. » En effet, le ministère de la Culture a pris en charge les salaires des responsables permanents, les salaires des secrétaires d'Aix et Toulouse, et surtout, la quasi-totalité des frais d'aménagement, équipement, déplacements et secrétariat. En bref, pour les trois centres d'Aix, Lille et Toulouse, les engagements du ministère de la Culture s'élèvent à 1.434.500 francs pour 1984, alors que ceux du ministère de l'Education nationale atteignent 270.000 francs. Un souhait est émis par la D.M.D. : « *Il conviendrait, à l'avenir, d'obtenir la parité du financement en ce qui concerne le fonctionnement et l'aménagement des locaux et l'équipement des centres.* » Pour cela il faut obtenir de l'Education nationale une mise à disposition de postes d'enseignants et de secrétaires. Jean-Pierre Chevènement, ministre de l'Education nationale, répond favorablement à cette sollicitation³.

En 1984, René Rizzardo fait le point sur la situation⁴. La tendance à considérer le milieu scolaire comme un marché pour la diffusion persiste, mais est assez efficacement combattue par la coopération éducation/culture. Les acteurs culturels les plus exigeants quant à la qualité des projets en sont plutôt satisfaits et apprécient à ce sujet le langage commun que certains chargés de mission des D.R.A.C. s'efforcent de tenir avec certaines nuances relatives aux objectifs et aux modalités des interventions extérieures aux milieux scolaires. Cependant, la recherche de ce langage commun reste plutôt pragmatique, elle n'est pas toujours le reflet

¹ A.D.D.I.M. : Association départementale pour le développement et l'initiative de la musique et de la danse.

² Note de la D.M.D. adressée à Thierry Le Roy pour préparer la réunion de la structure paritaire permanente de concertation Culture/Education nationale, le 30 janvier 1985.

³ Note de Jean-Pierre Chevènement à l'intention de Jack Lang, 18 mars 1986.

⁴ Compte rendu de la mission relative à l'étude de la coopération entre les ministères de la Culture et de l'Education nationale dans 5 régions, octobre 1984, par René Rizzardo.

de la volonté affirmée par les deux administrations. Beaucoup des acteurs culturels demandent à juste titre une stratégie plus clairement définie et surtout cohérente avec les exigences ou les priorités des directions sectorielles du ministère de la Culture dont ils dépendent. Certains déclarent contribuer volontairement à la rénovation pédagogique et souhaiteraient être associés à ce titre. Dans quelques départements, ce poids des activités scolaires et périscolaires animées surtout par des enseignants et par des mouvements d'éducation populaire n'est pas sans soulever des difficultés du fait des limites d'une action trop autarcique et de la coupure parfois très nette avec le réseau des professionnels culturels et des créateurs. Pour les enseignants et les chefs d'établissements rencontrés par René Rizzardo, on retrouve comme motivation dominante le souhait de modifier l'ambiance et le cadre de vie des établissements, de moderniser leur image, d'accueillir les adultes, et de diversifier les pratiques pédagogiques en élargissant les compétences offertes aux jeunes par l'apport des intervenants extérieurs. Inciter à faire participer les indifférents, les réticents ou les opposants ne peut se faire par des directives ou des circulaires mais par la découverte sur le terrain. À cet égard, l'adhésion des responsables pédagogiques dépend en grande partie de la démonstration à faire et des effets sur l'itinéraire éducatif des jeunes, des pratiques culturelles, celles-ci étant encore trop souvent identifiées aux loisirs, et leurs promoteurs aux saltimbanques. La présence régulière d'artistes et leur implication dans la vie des établissements restent des expériences rares. Les artistes et les établissements candidats ne sont apparemment pas très nombreux. Pourtant, une incitation dans ce sens permet d'apprécier les effets sur les pratiques des jeunes et des enseignants et sur le statut de l'artiste. Il semble, aux dires des chargés de mission, que les projets les plus dynamiques soient le fait des établissements qui jouent le mieux la carte de l'autonomie, l'engagement sur l'action culturelle étant souvent un élément essentiel mais intégré à d'autres aspects du dynamisme général de l'établissement et de son équipe. Enfin, la notion d'équipe éducative regroupant des enseignants et des intervenants extérieurs se concrétise souvent à l'occasion d'un projet culturel et trouve ainsi son prolongement dans la vie quotidienne de l'établissement.

Au projet de création des Centres de formation de musiciens intervenants en milieu scolaire est jointe une note du 13 janvier 1983 que Maurice Fleuret adresse à Jacques Sallois. Il y décrit les objectifs, le cadre et la durée de la formation, le diplôme et le financement, sans oublier l'implantation et le coût. Quatre de ces centres prennent la forme juridique d'instituts

faisant partie des universités, catégorie prévue par la loi sur l'enseignement supérieur¹, les autres centres s'inscrivent dans le cadre de la convention déterminant les responsabilités des différents partenaires, ministères, universités, et le cas échéant, collectivités territoriales.

Quant au choix des lieux d'implantation des centres, il est fait en concertation entre les deux ministères en accord avec l'ensemble des instances locales, départementales et régionales. Dans un premier temps, ils sont implantés dans une dizaine de villes. Le souhait initial étant de greffer ces centres dont les effectifs sont légers (vingt étudiants par promotion) sur des organismes existants. Ainsi, au 1^{er} juillet 1986, l'objectif des dix centres est quasi atteint : Aix, Lille, Toulouse, Poitiers, Rennes, Lyon, Tours, Orsay, Strasbourg.

On définit dans une note de la D.D.C. la qualité des « *intervenants culturels* » pour « *éviter tout malentendu*² ». Ainsi, l'intervenant est présenté comme celui qui *fait pratiquer* ou *fait participer* à une activité artistique ou culturelle. Il s'agit, à travers une activité concrète, d'amener le public à la connaissance de la création artistique. Tout professionnel qui serait recruté uniquement pour des activités d'animation finirait par se scléroser car il serait coupé de la réalité de sa discipline, cette tâche doit, par conséquent, être confiée à des professionnels de la discipline concernée qui continueront à se consacrer à leur profession initiale. Mais, ce qui est primordial dans la définition du rôle de l'intervenant extérieur, c'est le rapport au maître. L'instituteur reste maître de sa classe et l'intervenant vient uniquement lui apporter le savoir-faire qu'il ne possède pas. André Dubost et Josette Aubry³ soutiennent à ce sujet le raisonnement qui suit :

« Il est indéniable que l'équilibre souhaitable entre l'action des maîtres et celle des intervenants dépendra de la capacité des instituteurs à remplir le rôle qui leur est assigné. Le caractère complémentaire des interventions sera nettement affirmé à partir du moment où tous les instituteurs auront reçu une formation qualitativement et quantitativement suffisante. Dans l'immédiat, compte tenu du niveau de formation de la majorité des instituteurs, cet équilibre risque d'être

¹ Article 33 de la loi n°84-52 du 26 janvier 1984.

² Note de la DDC du 4 juillet 1983.

³ Josette Aubry est inspectrice générale de la musique au ministère de l'Éducation nationale depuis le 24 mars 1978. Elle remplace alors Marcel Landowski. Elle est l'auteur avec Yves Beemeur d'une communication à l'académie des Beaux-Arts sur la place des enseignements artistique dans l'Éducation nationale, séance du mercredi 12 novembre 1980.

compromis en faveur des intervenants. Il importe donc que les partenaires veillent à ne pas remettre en question la responsabilité de l'instituteur dans le domaine de l'éducation musicale mais, au contraire, à situer leur collaboration dans un esprit d'émulation et d'aide réciproque. Dans ce but, le ministère de l'éducation nationale se doit de renforcer et de valoriser l'action qu'il conduit actuellement au bénéfice de la formation musicale et continue des instituteurs¹. »

Ce texte est rédigé par les inspections de la Culture et de l'Éducation nationale alors que la décision de réserver ces centres aux musiciens n'est pas encore parvenue à la D.M.D.

La circulaire de 1984 reprend pour partie seulement le projet de création de C.F.M.I. Pour partie seulement puisqu'on ne retient que l'un des deux objectifs fixés à ce type de centre. Quels étaient ces objectifs ? D'une part, offrir à de jeunes musiciens professionnels ou étudiants en musique un débouché en travaillant dans le cadre de l'école en collaboration avec les instituteurs. D'autre part, permettre aux instituteurs d'approfondir leur formation musicale ou de devenir conseillers pédagogiques d'éducation musicale. Initialement, la formation de musiciens intervenant en milieu scolaire s'adresse aux deux collaborateurs : l'instituteur et l'artiste musicien. La direction de la musique est opposée « à la création de corps de professionnels de l'animation ». Finalement, un seul des deux objectifs sera atteint car les instituteurs ne peuvent pas fréquenter ces centres.

Les C.F.M.I. forment en deux ans, à plein temps, de jeunes musiciens ayant un niveau d'études musicales correspondant au diplôme de fin d'études des écoles de musique contrôlées par l'État, bacheliers et attestant de deux ans d'études supérieures ou d'expérience professionnelle, pour leur permettre d'intervenir, de façon ponctuelle ou régulière, auprès des enfants de l'école maternelle ou primaire, en collaboration avec les instituteurs. La sélection s'opère sur dossier ainsi que sur tests musicaux et entretiens.

La formation dispensée par ces centres est à la fois théorique (pédagogie générale, sociologie, psychopédagogie), musicale (apprentissage vocal et corporel, formation à l'écriture, à l'analyse, à la direction des pratiques collectives, initiation aux nouvelles technologies) et, dans une large mesure, appliquée (300 heures de stages en situation, sur un total de 1500 heures). Une grande part de la formation se passe en situation ; au temps d'observation succède le temps de l'expérience, avec la responsabilité de groupes. Les

¹ Note du 4 novembre 1982 signée par Josette Aubry et André Dubost.

étudiants doivent intégrer les acquis du patrimoine musical occidental, tant avec la variété des styles contemporains en vigueur qu'avec celle des patrimoines musicaux extra-européens. La qualité de leur formation et leur reconnaissance par les deux ministères (en vertu du décret d'application du 6 mai 1988 de la loi sur les enseignements artistiques) permettent aux *dumistes* d'être recherchés par les employeurs. La première promotion diplômée de ces musiciens sort du centre de Toulouse en juin 1985. En cours de formation, les étudiants des centres ont déjà été amenés à assurer des responsabilités pédagogiques dans les écoles et, plus largement, à prendre de nombreux contacts dans leur région avec les instituteurs, les conseillers pédagogiques d'éducation musicale, les professeurs d'écoles normales, ainsi qu'avec les élus locaux, les responsables d'écoles de musique, les associations. Ils ont ainsi préparé leur implantation professionnelle.

En tout état de cause, les emplois que trouveront les diplômés du C.F.M.I., appelés *dumistes*, à la sortie de leur formation sont créés par les municipalités souhaitant ouvrir ce type de poste. L'article 26 de la loi du 22 juillet 1983 prévoit notamment :

« Les communes, départements, ou régions peuvent organiser dans les établissements scolaires, pendant leurs heures d'ouverture et avec l'accord des conseils et autorités responsables de leur fonctionnement, des activités éducatives, sportives et culturelles complémentaires. Ces activités sont facultatives (...) Les communes, départements et régions en supportent la charge financière (...) L'organisation des activités susmentionnées est fixée par une convention conclue entre la collectivité intéressée et l'établissement scolaire, qui détermine notamment les conditions dans lesquelles peuvent être mis à disposition les agents de l'Etat. »

Les propositions d'emploi du temps avoisinent les vingt heures par semaine, dont dix-huit d'interventions auprès des enfants. D'autres orientations professionnelles peuvent être envisagées pour ces musiciens qui comme médiateurs de la vie musicale doivent absolument éviter de faire une coupure entre l'enseignement et la pratique de leur art. Ainsi, le *dumiste* peut également être invité à des tâches particulières dans une école de musique non seulement pour favoriser le lien avec les écoles élémentaires mais aussi pour y exercer une part d'enseignement instrumental ou de formation musicale. Il s'agit d'une profession de musicien à part entière et aux aspects multiples. Toutefois, les employeurs demeurent, le plus souvent, des collectivités locales auxquelles il est recommandé, en l'absence d'un statut des musiciens intervenant à l'école, de les embaucher au minimum sur la grille d'adjoint d'enseignement des écoles de musique. En 1991, les *dumistes* bénéficient du statut d'assistant spécialisé

d'enseignement artistique des collectivités territoriales. Il s'agit du statut des assistants d'enseignements artistiques spécialisés exerçant dans les écoles de musique. Cette assimilation suffit à prouver que les missions qu'ils doivent accomplir sont de même importance que celles de leurs collègues des écoles de musique bien que les qualifications de base ne soient pas aussi élevées et que les finalités soient différentes.

Les *dumistes* répondent aux critères requis pour ce type d'activités car ils possèdent un savoir adapté, alors que les universitaires possèdent une connaissance essentiellement musicologique, et, pour les étudiants issus des conservatoires, un savoir axé sur la virtuosité. La formation musicale dispensée aux *dumistes* correspond à l'enseignement souhaité. Les *dumistes* permettent l'intégration de l'enseignement de la musique dans le milieu scolaire, sans porter atteinte au rôle du maître, qui demeure le seul et l'unique responsable de ce qui se passe dans sa classe, grâce aux étroites collaborations qui lient les maîtres aux responsables musicaux, à l'image de l'entente établie entre les écoles de musique et l'école.

2.3. Le C.F.M.I. : une exception artistique

Le travail en matière de formation des artistes musiciens intervenants est exemplaire même si la direction des arts plastiques du ministère de la Culture (D.A.P.) ne met pas en place ce type de centres pour les plasticiens. Si l'on se réfère à une note de la D.A.P.¹, il s'agit :

« d'utiliser les potentiels artistiques et pédagogiques réunis dans les écoles d'art des régions pour compléter et enrichir l'enseignement artistique que reçoivent les jeunes dans les établissements scolaires et apporter en même temps aux enseignants de l'Education nationale des vues susceptibles d'élargir et de renouveler leur pratique pédagogique. »

Les intervenants sont des artistes pratiquant un enseignement orienté vers l'expression et la création ou des spécialistes de l'art tournés vers la création contemporaine. Au mieux, il est prévu « *un stage bref* » (deux à trois jours)² pour préparer les intervenants extérieurs à cette collaboration en milieu scolaire. Toutefois, cette action est envisagée comme l'amorce de la création de centres de formation d'intervenants en arts plastiques, co-gérés par le centre

¹ Note de la D.A.P. du 14 janvier 1983.

² Note de la D.A.P. du 14 janvier 1983.

de documentation pédagogique et l'école d'art. Il apparaît urgent, comme pour la musique, de reprendre en main une animation organisée par des associations ou des organismes communaux et qui « *représentent souvent le pire : personnel sans qualification pédagogique, ni même parfois artistique*¹. »

Comme toutes les autres disciplines, la danse cherche à s'imposer en milieu scolaire. La valorisation d'aspects ignorés jusque-là dans l'enseignement général est proposée par l'introduction de la danse en milieu scolaire. Elle utilise le rythme, la musique, le geste et le corps qui sont souvent négligés comme mode d'expression. Le manque de compétence en la matière, que ce soit des maîtres ou des professeurs d'éducation physique et sportive, n'est pas à nier. C'est donc grâce au recours aux intervenants extérieurs que la danse peut être considérée avec sérieux en milieu scolaire. Comme c'est le cas pour le théâtre, le cinéma ou d'autres disciplines artistiques qui souhaitent intégrer le système de l'enseignement général, le parcours est plein d'embûches. La situation similaire dans laquelle se retrouvent toutes ces disciplines, hormis peut-être la musique et les arts plastiques, les incite à avoir recours à l'atelier, la classe transplantée, l'intervention extérieure, ou l'artiste en résidence. Un ensemble de moyens qui sans enfermer l'art dans un cadre contraignant et disciplinaire qui lui ferait perdre son essence, lui permet de prendre pied en milieu scolaire et d'offrir la possibilité d'un renouvellement des méthodes pédagogiques et d'une ouverture de l'établissement scolaire sur son environnement.

Il ne s'agit pas de faire de tous les enfants de futurs danseurs professionnels, mais, il s'agit de prendre en compte ce que la danse apporte à la structuration de la personne, un mode expressif. « *Expression vitale au même titre que la parole.* » La parole est la matrice de l'enseignement, la maîtrise des mots est le travail académique que l'école doit accomplir. La maîtrise ou du moins la connaissance d'un autre mode d'expression comme celui de la danse qui s'avère complémentaire de celui de la parole doit intéresser le monde de l'éducation. François Dupuy, chargé de mission à la direction de la musique et de la danse, le présente comme « *une expression vitale* », « *une discipline fondamentale* » dans une note de synthèse à Marcel Landowski.

¹ Note de la D.D.C. sur les intervenants culturels, 4 juillet 1983.

Par ailleurs, la danse peut avoir un rôle intégrateur, une façon, pour les jeunes, d'orienter leur trop-plein d'énergie et leurs émotions.

« Soit ils utilisent la violence pour provoquer une cassure brutale avec leur environnement, soit ils concentrent cette énergie sur des créations et des réalisations qui seront reconnues et validées par la société. À travers la danse ils pourront exprimer, par des signes corporels, leur détresse, leur solitude, leur angoisse ou leurs joies, tout en développant leurs capacités de création et d'invention. La danse les amènera aussi à s'inscrire dans une démarche de projet fondée sur l'exploration, la confrontation, le tâtonnement qui les conduira jusqu'à une réalisation collective porteuse de leurs symboles.¹ »

« La danse à l'école est héritage et synthèse des essentiels des différentes danses de l'environnement contemporain et patrimonial. Nous n'enseignons pas la danse classique ou la danse jazz, mais nous donnons à la danse des élèves des colorations, des tonalités spécifiques des différents styles de danse². » C'est en premier lieu une activité exploratoire de jeu sur les combinaisons possibles d'espaces, de directions, de rythmes, d'énergies, de relations, à propos d'un thème initial, ou d'un mouvement initial. L'enfant fait le tour de tous les possibles. Il dissocie les éléments habituellement associés. Il conserve de toutes ses explorations deux ou trois propositions de mouvements. Il doit donc opérer des choix. C'est ensuite une activité de transformation et de structuration. Le mouvement est travaillé, retravaillé par les nuances d'espaces, de plans, de niveaux, de rythmes, de durée, d'énergie, de relations. Cette phase est la phase d'entrée dans le mouvement dansé. Un moment fondamental, celui où l'école doit passer de la juxtaposition des mouvements à la circulation des mouvements dans le corps, un corps traversé par la danse.

Si la présence de la musique est clairement identifiée au sein de l'Education nationale, il n'en va pas de même pour la danse. Les efforts répétés de certains instituteurs et professeurs d'éducation physique pour donner une place à la danse dans leur enseignement ne sauraient combler efficacement la pauvreté des acquis dans le domaine de la danse au moment de leur formation initiale et l'absence de la danse comme discipline à part entière. Si la

¹ Marcelle Bonjour, EPS, n°69, septembre-octobre 1994. Marcelle Bonjour est consultante « danse à l'école » à la direction des écoles.

² Marcelle Bonjour, EPS, n°69, septembre-octobre 1994.

formation « *danse à l'école* » permet quelques intrusions au sein de l'Education nationale, les activités qui en découlent concernent cependant une minorité d'élèves. Quant à l'histoire de la danse, son existence procède dans l'esprit de beaucoup de formateurs du simple principe d'irréalité.

Un groupe de travail s'est réuni en 1986 pour étudier les conditions dans lesquelles les enfants peuvent pratiquer des activités de danse dans le cadre de l'école à l'initiative conjointe des inspections générales des ministères de la Culture et de l'Education nationale. Leur premier objectif est de créer un réseau de personnes ressources en danse pour mettre en place une formation spécifique à la pratique de la danse à l'école. Cette formation s'adresse aussi bien à des danseurs d'un niveau technique confirmé qu'à des enseignants de l'Education nationale. Elle doit permettre la création d'un réseau de formateurs spécialisés. Ainsi, des stages nationaux sont-ils cofinancés par le ministère de l'Education nationale et par le ministère de la Culture. Les vingt-deux personnes retenues sur plus de deux cents danseurs qui ont fait acte de candidature témoignent de la réussite du premier stage qui s'est déroulé au cours de l'année scolaire 1986/1987. Cela a conduit les deux départements concernés à poursuivre l'opération. Pour intervenir en milieu scolaire, un danseur doit être habitué à l'enseignement, être capable d'élaborer un projet et de travailler en équipe avec des enseignants. Les danseurs peuvent intervenir soit lors d'ateliers soit lors de classes d'initiation artistique, les dispositifs sont nombreux. Les classes d'initiation artistique sont l'un de ces dispositifs qui font une place à la danse à l'école. Elles sont créées en 1984 sous le nom de classes arc-en-ciel et initialement limitées aux arts plastiques. Elles vont s'étendre au domaine chorégraphique. C'est la circulaire interministérielle du 4 septembre 1987 qui fixe leurs objectifs et leur fonctionnement. Ces classes permettent à des enfants de l'école élémentaire de vivre, durant une semaine, en dehors de leur cadre scolaire et familial, l'expérience d'une compagnie de danseurs au contact d'un chorégraphe. Chaque classe est préparée et conduite par un danseur intervenant et par l'instituteur en liaison avec la compagnie d'accueil. La mise en place de ces classes a trouvé un écho favorable auprès de nombreuses compagnies. C'est ainsi que des enfants venant des quatre coins du territoire peuvent vivre cette expérience soit avec le centre national de danse contemporaine d'Angers, soit l'Esquisse au Havre, soit le Four Scolaire à Nevers, soit la compagnie Quentin Rouillier

ou d'autres encore. Cela ne se fait pas aisément comme peut le préciser Françoise Dupuy qui souligne les « *difficultés de mise en place*¹ ».

Les C.H.A.D., classes à horaires aménagés en danse, ont quant à elles une autre fonction que celle des ateliers ou des classes d'initiation artistique ; le but n'est plus la sensibilisation ou la découverte mais la pré-professionnalisation. Fin 1986, la direction de la musique et de la danse fait circuler un projet de note interministérielle sur le fonctionnement des classes de danse à horaires aménagés des collèges sur le modèle des classes de musique qui permettent aux élèves qui montrent des aptitudes pour ces activités de poursuivre dans les conditions les plus satisfaisantes leur scolarité et de développer parallèlement des compétences particulièrement affirmées. L'horaire total d'enseignement musical et chorégraphique est fixé à huit heures par semaine en sixième et en cinquième ou à douze heures par semaine en classes de quatrième et de troisième avec des cours de formation musicale danseur, des cours d'éducation musicale et des enseignements de danse ; tous ces cours étant réalisés à l'école de musique par des professeurs spécialisés et habilités par le ministère de la Culture. Les élèves des classes de danse à horaires aménagés bénéficient par ailleurs d'un allègement de l'horaire réglementaire d'enseignement général de quatre heures dans les classes de sixième et cinquième et de trois heures trente dans les classes de quatrième et de troisième.

L'ouverture des classes à horaires aménagés sur le modèle des C.H.A.M. ne concerne qu'un minimum d'élèves. Il est répété qu'il faut toujours éloigner l'aspect professionnalisant d'une pratique de la danse en milieu scolaire qui reste du domaine de l'enseignement spécialisé. Toutefois, ces classes permettent à des enfants pratiquant la danse de façon poussée et dans un but professionnel de continuer à suivre une scolarité respectant les programmes de l'Éducation nationale en aménageant différemment le temps scolaire. Ces classes ont un statut quelque peu particulier et bien loin de l'esprit de démocratisation culturelle mais fort utile pour permettre aux talents d'émerger tout en respectant l'obligation scolaire et l'acquisition d'un substrat culturel.

Enfin, de la même façon qu'il existe un bac musique, il existe un bac danse. À la fin des années soixante-dix, le baccalauréat technologique musique (F11) a été diversifié en deux

¹ Note de Françoise Dupuy, délégation à la danse, 18 juin 1987.

options « *instrument* » et « *danse* ». Les bacheliers ayant choisi cette dernière option sont passés de 7 à la session de 1979 à 62 à la session de 1987.

Seule la musique peut bénéficier de la création de centres de formation pour les intervenants. La création du C.F.M.I. est une vraie exception dans le panorama de l'intervention scolaire.

La cellule éducation confiée à Jean Ader a pour mission de synthétiser la position du ministère de la Culture et d'être l'interlocuteur du ministère de l'Éducation nationale dans un destin commun. Toutefois, le ministère de *la rue de Grenelle*, trop embarrassé dans son choix entre l'action culturelle, l'éducation artistique et l'animation culturelle, s'avère ne pas être prêt pour la promulgation d'une loi. À défaut d'une loi, le protocole de 1983 marque les balbutiements d'un dialogue entre deux institutions aux philosophies si différentes. Désormais, le ministère de l'Éducation nationale peut avoir légitimement recours aux ressources proposées par le ministère de la Culture. Le maître ou le professeur qui reste pleinement responsable de sa classe et l'artiste qui endosse le rôle d'expert culturel se rencontrent dans le temps scolaire. En pénétrant le système éducatif, les artistes deviennent des vecteurs culturels pour les jeunes. Ils enseignent sous le contrôle du maître mais surtout ils éveillent à des univers bien souvent inconnus. Le contrôle de l'habilitation des artistes à entrer dans le milieu scolaire que propose le protocole de 1983 permet de légitimer ces interventions extérieures vis-à-vis des parents d'élèves comme vis-à-vis des maîtres et est pleinement garanti par la création des C.F.M.I. pour la musique.

Ces avancées sont gérées au niveau central, de ministère à ministère. Mais, c'est à l'échelle locale que doivent progresser les idées. René Rizzardo en charge d'un rapport permet de dresser un tableau de la situation peu de temps après la signature du protocole de 1983.

Chapitre 5 - Les grands principes du transfert

C'est un exercice conjoint entre tous les partenaires publics, Etat, régions, départements et communes, qui est nécessaire pour clarifier la redistribution des responsabilités respectives dans le cadre d'une compétence générale. Avec la loi de 1983 et la formalisation de la décentralisation, les instances centrales ne sont plus les seules à agir en matière d'éducation artistique. Les collectivités territoriales participent activement et légitimement aux opérations et les premières conventions de développement culturel avec les collectivités territoriales sont signées en 1982.

Mais, comme le signale Philippe Poirrier, c'est un mouvement qui s'inscrit dans une certaine continuité : « *La montée en puissance des politiques culturelle des collectivités territoriales (...) [est] une des mutations majeures de trente dernières années de la longue histoire des politiques publiques de la culture¹* » avec un moment clé, celui du « *raz-de-marée* » de la gauche [aux élections municipales de 1977] (...) *la culture constitue désormais un enjeu qui compte sur la scène politique nationale et cette indéniable politisation est contemporaine de la structuration du culturel dans les organismes municipaux²* ».

Pourtant, les collectivités territoriales n'ont pas attendu les années soixante-dix et une certaine politisation et professionnalisation de la culture ou les premières mesures de décentralisation impulsées par l'Etat pour avoir des initiatives culturelles. Par exemple, en matière musicale, les municipalités ont appliqué librement la clause générale de compétence qui est l'une des composantes de la libre administration des collectivités locales avec la création de conservatoires, de fanfares, de chorales ou théâtres lyriques.

L'expérience montre que la collaboration des services déconcentrés des deux ministères de la Culture et de l'Education nationale est indispensable pour contribuer à la mise en œuvre d'une politique cohérente associant la rénovation des enseignements artistiques et le développement de l'action culturelle en milieu scolaire. Le développement de l'éducation artistique nécessite une territorialisation croissante des politiques publiques de la culture. C'est au niveau régional que sont soutenues les actions innovantes favorisant l'ouverture des établissements scolaires sur la vie culturelle et la rencontre des jeunes avec les

¹ Philippe Poirrier, *Politiques et pratiques de la culture*, Paris, La Documentation française, 2010, p.65.

² *Ibid.*, p.68.

professionnels du secteur culturel. C'est également à ce niveau que peuvent être impliqués les autres partenaires de l'action éducative, notamment les collectivités territoriales qui auront un rôle essentiel à jouer dans les années quatre-vingt-dix.

La décentralisation de l'enseignement public vise à donner à chaque niveau de collectivité (commune, département, région) des responsabilités identiques à l'égard des niveaux d'éducation qui relèvent de sa compétence. Les collectivités locales se voient confier de nouvelles attributions et ont à jouer un rôle déterminant en matière de planification scolaire. Il leur appartient, dans ce cadre, de définir les besoins de formation existants au niveau de la région et d'établir le programme prévisionnel des investissements à réaliser ainsi que leur localisation. Par ailleurs, la loi du 22 juillet 1983 organise de nouveaux rapports entre les collectivités locales et le monde éducatif. Les collectivités locales sont ainsi représentées au conseil d'administration des différents établissements scolaires. Les départements et les régions se voient reconnaître la responsabilité des investissements et du fonctionnement matériel des collèges pour les premiers et des lycées et établissements de même niveau pour les secondes. La loi sur la décentralisation confirme également le rôle exercé depuis Jules Ferry par les communes en matière de construction et de gestion des écoles. Chacun à sa place et tous ensemble.

1. Etat, département, commune : répartition des compétences

L'Etat reste compétent pour définir les objectifs généraux de la politique d'éducation, pour fixer le contenu et les programmes des enseignements ainsi que pour gérer les personnels. En deux mots, l'Etat conserve la responsabilité du service public de l'enseignement et l'obligation d'organiser un enseignement public à tous les degrés d'enseignement, qu'il tient de la Constitution. Le préambule de la Constitution de 1946 prévoit que « *l'organisation de l'enseignement public gratuit et laïc à tous les degrés est un devoir de l'Etat* ». Il lui appartient également de définir les orientations pédagogiques, le contenu des enseignements ainsi que les diplômes qui sanctionnent les formations dispensées au sein des établissements scolaires. S'agissant des dépenses pédagogiques, la loi du 22 juillet 1983 prévoit d'ailleurs que certaines d'entre elles restent à la charge de l'Etat. Enfin, l'ensemble des questions relatives au recrutement, à la formation, à la rémunération et à la gestion des personnels demeure de la compétence de l'Etat.

1.1. Le département

Dans un compte rendu rédigé le 21 février 1986, on insiste sur le rôle primordial du département, qui semble alors le meilleur échelon pour le développement d'une collaboration de l'Etat avec les collectivités locales. Mais le département s'avère une notion de découpage administratif qui ne semble pas faire exception et receler les mêmes défauts que les autres échelles administratives comme peut le démontrer l'étude de Marie-Christine Bordeaux¹ :

« L'étude développe la question de la gouvernance territoriale de l'éducation artistique et culturelle en Savoie. Elle décrit un partenariat actif à plusieurs niveaux, lié aux interactions entre des politiques nationales et l'accompagnement de dynamiques locales, et situé au croisement de plusieurs agendas politiques. L'accumulation de procédures contractuelles engendre des effets à la fois positifs et négatifs : levier pour démultiplier le partenariat, mais aussi facteur d'opacité pour les acteurs eux-mêmes. On atteint parfois les limites de la contractualisation, dont l'intérêt est de construire du sens et de définir une

¹ « Art, enfance, et territoire : bilan et prospective de l'action de l'association danse et musique en Savoie en faveur de l'éducation artistique et culturelle ». Etude pilotée par l'O.P.C., Marie-Christine Bordeaux.

ligne claire d'action commune. L'étude souligne un véritable besoin de simplification dans les procédures contractuelles.»

Cette étude pointe l'implication croissante des départements dans l'éducation artistique et culturelle. Emmanuel Wallon¹ se pose, quant à lui, la question de la pertinence de l'échelon départemental dans la nouvelle articulation des compétences. Dans le domaine musical, cette pertinence a clairement été établie, notamment avec l'exemple des écoles de musique en milieu rural. Beaucoup de raisonnements sont, selon lui, construits autour de la connaissance que les uns et les autres ont du terrain musical, domaine où l'action est sans doute la plus structurée, où les besoins ont été reconnus de longue date et où le consensus sur la nature d'une responsabilité publique est le mieux partagé. Le rapport Loïdi² prêche lui aussi pour le développement des actions au niveau départemental. C'est l'expérience personnelle du rapporteur qui lui recommande le choix du niveau départemental pour la gestion concertée des opérations menées en faveur de l'éducation artistique :

« Votre rapporteur est très favorable à toutes ces actions menées en partenariat dans les écoles primaires – est d'avis de les encourager chaque fois que cela est possible. Il émettra cependant une réserve : dans la mesure où elles sont le plus souvent organisées à l'échelon communal, de grandes inégalités entre les communes en résultent nécessairement. C'est pourquoi il est plus favorable à leur organisation au niveau départemental. Le niveau le plus approprié à la promotion de ces initiatives est sans nul doute le niveau départemental. L'échelon communal semble en effet de façon générale beaucoup trop petit. Si le choix de ce niveau d'intervention peut en effet se justifier pour les très grandes villes, les petites et moyennes communes ne peuvent incontestablement pas suivre le mouvement, faute de moyens. L'égalité des enfants en matière d'accès aux enseignements artistiques se révélerait rapidement un leurre et l'écart irait grandissant entre d'une part ceux qui résident dans des communes de moindre importance ou dans des zones rurales, d'autre part ceux qui habitent dans des villes d'une certaine importance. »

¹ Emmanuel Wallon, professeur de sociologie politique à l'université Paris X.

² Rapport Loïdi au nom de la commission des affaires culturelles familiales et sociales de l'Assemblée nationale sur les enseignements artistiques, 22 décembre 1992.

1.2. Les collectivités locales

Depuis des décennies, nombre de communes organisaient des études surveillées ou dirigées. Un local doté de quelques équipements (documentation, bibliothèque) accueille des élèves qui ne peuvent trouver dans leur famille le cadre matériel et, surtout, l'aide pédagogique dont ils auraient besoin. Fréquemment les responsables de la collectivité ont commencé par l'aide aux devoirs et les conseils méthodologiques. Très vite ces études se sont complétées par des activités d'abord centrées sur la lecture, puis, d'année en année, par des jeux éducatifs, des travaux manuels, la pratique de certains sports, des ateliers de dessin, d'informatique. Il s'agissait d'élargir les centres d'intérêt des enfants et adolescents et de leur procurer une ouverture sur les ressources culturelles, sociales et économiques de leur environnement. C'est le cas de l'expérience initiée en 1989 à Epinal où la municipalité, en accord avec les autorités académiques, a remodelé journée, semaine et année scolaire en s'efforçant notamment de respecter les rythmes biologiques. Les enfants ont cours cinq matinées par semaine de huit à douze heures et un après-midi de quatorze à seize heures trente. Ils ont *classe* le mercredi matin et sont libres le samedi. Trois après-midi par semaine, ils peuvent pratiquer des activités sportives, culturelles et scientifiques que la ville propose gratuitement. La semaine ayant été ramenée de vingt-sept à vingt-deux heures trente et la journée de six à quatre heures, l'année scolaire, pour respecter les programmes, est allongée d'une vingtaine de journées.

« La concertation entre les deux ministères et les collectivités locales sera encouragée, ainsi que la passation de conventions tripartites de développement culturel¹. »

La loi du 22 juillet 1983 sur la décentralisation vient entériner ce souhait. La loi du 22 juillet 1983 et la circulaire interministérielle du 8 août 1985 relative à la mise en œuvre du transfert de compétences en matière d'enseignement fournissent une formule juridique qui, à défaut de simplicité, présente l'avantage d'être claire et rationnelle. La circulaire apporte toutes les précisions sur le champ d'application des nouvelles mesures et sur les conditions d'organisation des activités complémentaires à l'enseignement pour ce qui concerne les établissements d'enseignement public. L'article 26 de la loi n°83-663 du 22 juillet 1983 relative à la répartition des compétences entre les communes, les départements, les régions et l'Etat, établit donc que les collectivités locales peuvent, sous certaines conditions, organiser

¹ Protocole d'accord 25 avril 1983.

dans les établissements scolaires des activités éducatives, sportives et culturelles qui viennent compléter de façon facultative les activités d'enseignement et de formation fixées par l'Etat. Les communes, départements et régions en supportent la charge financière. L'organisation des activités est fixée par une convention, conclue entre les collectivités intéressées et l'établissement scolaire, qui détermine notamment les conditions dans lesquelles peuvent être mis à disposition les agents de l'Etat. Par ailleurs, l'article 25 de la loi du 22 juillet 1983 reconnaît au maire un droit général d'utilisation des locaux scolaires en dehors des périodes dédiées à l'enseignement. L'exercice de ce droit doit être évidemment compatible avec le fonctionnement du service public de l'enseignement qui relève de la compétence de l'Etat. Les locaux scolaires sont donc librement utilisables en dehors des périodes ou des heures durant lesquelles ils ne sont pas employés pour la formation initiale ou la formation continue. Les activités qui peuvent y être organisées doivent avoir un caractère culturel, sportif, social ou socio-éducatif. Les communes sont compétentes pour construire et gérer les écoles depuis plus d'un siècle. Le rôle qu'elles jouaient antérieurement au transfert est confirmé en 1983 et des pouvoirs nouveaux sont confiés aux maires notamment en matière d'utilisation des locaux scolaires.

En 1989, Françoise Mosser – délégué adjoint à la délégation aux enseignements et aux formations au ministère de la Culture, de la Communication, des Grands travaux et du Bicentenaire, adresse au directeur de l'Observatoire des politiques culturelles (O.P.C.), René Rizzardo, une note sur la coopération de l'Etat et des collectivités publiques en matière d'enseignement et de formation artistique et culturelle, dans le cadre de la préparation des rencontres organisées par le Département des études et de la prospective (D.E.P.) et l'O.P.C. Elle souligne une conséquence de la loi du 6 janvier 1988 relative aux enseignements artistiques qui est la constitution d'un véritable schéma de développement des enseignements et activités artistiques et de l'action culturelle en milieu scolaire. Ce schéma recoupe cinq volets distincts : les enseignements artistiques, les activités artistiques et culturelles qui prolongent ces enseignements, l'action culturelle, la formation des enseignants et des intervenants, les services éducatifs des institutions culturelles :

« Malgré des déclarations de principe, les collectivités territoriales ont été relativement peu associées à cette réflexion, du moins au niveau national. Ce devra être une priorité de l'Etat que d'engager avec elles une large concertation.

Celle-ci est d'autant plus nécessaire que de nombreuses collectivités ont pris elles-mêmes des initiatives originales qui engagent leur budget de façon importante. »

Les collectivités territoriales sont responsables de la carte des formations, de l'aménagement et de l'équipement de locaux scolaires, de l'aménagement des horaires, de l'organisation d'activités artistiques et culturelles complémentaires d'où le souci des élus locaux que « *toute politique de développement des enseignements artistiques soit menée en concertation permanente et approfondie avec les collectivités locales*¹. » C'est une préoccupation majeure qui sous-tend le rapport Lucotte² et toutes les discussions qui ont lieu autour de la promulgation de la loi relative aux enseignements artistiques début 1988. Nous noterons l'intervention d'un élu local dont le discours semble représentatif, celle de Louis Moinard.³ Selon ce dernier,

« depuis des années, les collectivités ont consenti un effort continu et important pour développer à leur propre initiative un enseignement artistique. Je souhaiterais que, dans l'application de cette loi, les collectivités soient parfaitement associées au suivi de cette politique de revigoration culturelle et artistique de notre enseignement. »

L'effort des collectivités locales est tel sur le plan financier qu'elles espèrent vivement être consultées en amont de toute décision pour ne pas être prises au dépourvu. Ce souhait des collectivités est régulièrement réitéré :

« La commission des affaires culturelles par la voix de son rapporteur vous a suggéré de créer à cette occasion un véritable partenariat. Cela signifie que les collectivités territoriales seront consultées avant l'engagement de la dépense et que, par conséquent, la pression ne s'exercera pas sur elles d'une façon telle que, dans la pratique, elles auront abdiqué leur liberté de décision et que le fameux argument dont nous usons du transfert des charges, ne soit une fois de plus invoqué. Tel est le sens du partenariat⁴. »

¹ Note de la D.E.F. sur le rapport de Lucotte au Sénat, 28 octobre 1987.

² Rapport n°61 (87-88) de M.Lucotte fait au nom de la commission des affaires culturelles, déposé le 21 octobre 1987.

³ Louis Moinard, sénateur de Vendée de 1987 à 2004.

⁴ Maurice Schumann lors des sessions parlementaires pour la loi de janvier 1988.

Une étude sur le financement public des enseignements artistiques, réalisée en 1986 par le ministère de la Culture, fait apparaître qu'en 1984 les collectivités territoriales supportaient 42% de ce financement évalué alors à cinq milliards de francs. Les communes de plus de 10 000 habitants à elles seules supportaient 39,4% de la charge totale soit près de deux milliard de francs. L'importance de cet effort et sa rapide progression s'expliquent avant tout par la carence du système d'éducation en matière artistique. C'est essentiellement l'enseignement artistique spécialisé qui pèse sur les budgets communaux. Les communes ont à leur charge le budget de fonctionnement et le budget d'investissement des écoles de musique dont les salaires du corps professoral constituent une part considérable.

Les communes ont à leur charge les dépenses engendrées par les conservatoires de musique ou par les autres établissements spécialisés. Mais les villes participent aussi de façon importante au financement des classes culturelles et des P.A.E. D'où leur volonté très vive d'être consultées sur toute nouvelle politique en matière d'éducation artistique qui est synonyme de nouvelles dépenses. Toutefois, il faut relativiser la part de l'intervention de la commune dans le mécanisme de l'éducation artistique au sein même de l'école. Une note de la D.E.F.¹ permet de faire l'inventaire des opérations et de la répartition des charges. Pour les classes culturelles, le coût principal reste à la charge de l'Education nationale et du ministère de la Culture ; aux collectivités locales et aux parents n'incombent que les dépenses liées au transport et à l'hébergement des élèves. Pour ce qui est des options, aucune participation n'est demandée aux collectivités locales. Le coût des ateliers est supporté par l'Etat. Le budget de fonctionnement des établissements scolaires peut éventuellement être mis à contribution pour l'achat de matériel. Quant aux artistes résidents, ces opérations sont intégralement à la charge du ministère de la Culture. Il est donc bon de relativiser la part de l'intervention des communes dans le financement de l'éducation artistique non spécialisée.

En 1984, René Rizzardo s'intéresse aux partenariats avec les collectivités locales dont il révèle la faiblesse et une certaine inertie :

« Les collectivités locales soucieuses de négocier les objectifs et les moyens de leurs politiques culturelles avec l'Education nationale et la Culture sont peu nombreuses bien que cette préoccupation soit de plus en plus fréquente. La grande majorité se contente de favoriser l'usage des équipements culturels par les

¹ Note de la D.E.F. 3 septembre 1987.

milieux scolaires. Les politiques culturelles locales ne sont donc pas forcément déterminées en fonction d'une stratégie cohérente à l'égard des milieux scolaires. »

Enfin, la méfiance à l'égard d'une intervention trop directe des municipalités dans l'école - elles interviennent en priorité dans les écoles primaires qui sont sous leur responsabilité - est assez forte de la part d'enseignants ou d'inspecteurs désireux de protéger le milieu scolaire des pressions politiques. Les rapports sont donc limités aux professionnels des équipements. Du fait de ces difficultés de nature politique, les collectivités locales ont une marge de manœuvre réduite. Le rôle des collectivités locales est diversement perçu - anarchique pour certains, d'importance capitale pour d'autres - mais « *l'intervention nécessaire des municipalités dans les projets d'animations scolaires* » est « *essentielle* ». « *Peut-être les services de l'Education nationale et ceux de la Culture ont-ils trop tendance jusqu'à ce jour à ne se concerter qu'entre eux-mêmes pour faire ces projets et ces actions*¹. » Les collectivités participent à l'accompagnement scolaire et jouent un rôle important pour l'éveil à certaines disciplines. Souvent aussi elles se comportent comme de « *véritables collaborateurs du service public de l'enseignement*². » Lorsque telle ville rémunère des professeurs de langue vivante, met à la disposition des établissements des moniteurs sportifs ou des spécialistes des musées municipaux, lorsqu'elle organise dans les écoles des stages d'initiation informatique, il y a bien participation à ce service public.

2. Les régions : coopération entre D.R.A.C. et rectorats

Le grand apport du protocole d'accord de 1983 signé par le ministère de la Culture et le ministère de l'Education nationale est de prévoir l'organisation nationale dans le domaine de l'action culturelle en s'appuyant sur le relais régional dans le cadre de la décentralisation.

2.1. Une indispensable collaboration des services déconcentrés

Comme le souligne une note de la D.D.C. du 6 juin 1986 portant sur le rôle des D.R.A.C. dans les rapports avec l'Education nationale et dans le domaine des enseignements

¹ Bilan provisoire et partiel des journées D.R.A.C./rectorat. Référence à la circulaire du ministre n°25 550 du 8 juin 1982.

² *Rapport à monsieur le ministre sur les activités complémentaires à la scolarité mises en place par les collectivités locales*, I.G.A.E.N., juin 1994. Rapporteur M. François.

artistiques, l'expérience montre que la collaboration des services déconcentrés – c'est-à-dire DRAC et rectorats - des deux ministères est indispensable pour contribuer à la mise en œuvre de l'éducation artistique.

À la suite des rencontres régionales Education nationale/Culture de juillet 1982, des initiatives sont prises par certaines D.R.A.C. et certains rectorats pour donner à leurs relations un caractère fonctionnel et permanent. « *Les réunions organisées dans les régions sous l'impulsion des deux ministères relancent la concertation et l'intérêt pour les problèmes d'action culturelle en milieu scolaire*¹. » Ces rencontres régionales ont été souhaitées par les ministres de tutelle des rectorats et des D.R.A.C. :

« À la demande du Premier ministre et conformément aux engagements pris antérieurement, le ministère de l'Education nationale et moi-même (Jack Lang) avons engagé une importante réflexion commune sur les moyens de développer la collaboration entre nos deux administrations afin d'améliorer de façon significative la formation artistique et culturelle des jeunes. Pour que cette réflexion associe dès l'origine les différents échelons de nos administrations, nous avons décidé de vous demander (D.R.A.C.) ainsi qu'aux recteurs d'académies de prévoir une journée d'études réunissant nos services². »

Ces rencontres ont été l'occasion, pour les deux administrations, de réaliser un bilan à en juillet 1982. L'objectif de cette concertation est de susciter, soutenir et développer sur le terrain une coopération réelle entre les deux secteurs de l'Education et de la Culture. Un projet de note aux D.R.A.C. émanant de la D.D.C., malheureusement sans date, nous éclaire sur l'organisation de la concertation Education nationale/Culture au niveau régional : « *L'organisation la plus propice à la poursuite de cet objectif reste encore à inventer, par delà des habitudes et des dispositions administratives plus adaptées à l'action sectorielle qu'à la coopération.* » C'est pour cette raison, « *et par souci de ne créer prématurément aucune structure rigide*³ », qu'il n'est pas proposé de modèle unique ou préférentiel d'organisation de la concertation.

¹ Bilan provisoire et partiel des journées D.R.A.C./rectorat.

² Note de Jack Lang, 8 juin 1982, journée nationale de rencontre des ministères de l'Education nationale et de la Culture.

³ Projet de note aux D.R.A.C. sur l'organisation de la concertation Education nationale/Culture au niveau régional.

Les D.R.A.C. sont priées d'étudier avec les recteurs d'académie la mise en place d'une concertation régulière dont ils déterminent ensemble les modalités révisables. En octobre 1983, la concertation D.R.A.C./rectorat se structure dans trois régions¹ : Alsace, Aquitaine et Limousin. Dans les deux premières régions, le modèle adopté est celui d'un protocole d'accord créant une association loi de 1901 et destinée à gérer des fonds mis en commun. En Limousin, la nécessité d'une structure formelle ne semble pas être apparue et la concertation s'organise donc à travers un groupe mixte ; ce groupe D.R.A.C./rectorat se réunit régulièrement autour du directeur du C.R.D.P.². Il traite de problèmes communs et décide d'actions conjointes.

Le modèle Alsace correspond à la constitution d'une association où les deux administrations sont représentées et le système fonctionne sans problèmes apparents malgré le « *caractère contestable de l'association*³ ». Dans la formule Aquitaine, le principe de base est le même que celui de l'Alsace. Viennent s'ajouter, en 1984, les projets Provence-Alpes-Côte d'Azur et Haute-Normandie. Pour le projet Provence-Alpes-Côte d'Azur, quatrième région à conclure une démarche de ce type, le protocole signé le 15 juin 1984 entre le rectorat de l'académie d'Aix-Marseille et la D.R.A.C. prévoit la constitution d'un comité de liaison composé des représentants des deux administrations. Ce comité est chargé d'établir un programme d'action annuel dont les critères sont définis par le protocole. Il décide également de l'affectation sur ce programme des fonds que les deux administrations conviennent de lui réserver. Enfin, pour le projet Haute-Normandie, le protocole d'accord prévoit un groupe de travail de concertation régulier et de sélection de projets dont le financement est décidé en commun, chaque administration restant chargée de l'octroi des fonds dans le cadre d'une enveloppe définie en commun et à l'avance.

Vient ensuite la convention signée entre les trois académies d'Ile-de-France et la direction régionale des affaires culturelles, « *une étape importante*⁴. » « *Importante* » car la région Ile-de-France représente 25% de la population scolaire du pays, et reflète sa diversité :

¹ Note de Jean Ader d'après la réunion de la structure de concertation Education nationale/Culture, 5 octobre 1983.

² C.R.D.P. : Centre régional de documentation pédagogique.

³ Note de la D.D.C. sur les structures régionales, 27 mars 1984.

⁴ Conférence de presse, 25 septembre 1985, Hôtel de Sully, convention pour le développement de l'action culturelle en milieu scolaire.

des collèges ruraux de Seine-et-Marne ou du Val-d'Oise aux établissements des quartiers urbains de la Seine-Saint-Denis, des grands lycées parisiens aux écoles pluriculturelles de Belleville ou de certaines banlieues. « *Importante* » également dans la mesure où cette convention porte témoignage de la volonté des deux administrations d'agir ensemble très concrètement. Il s'agit d'un programme d'action très précis même s'il reste ouvert aux initiatives des établissements scolaires et des équipes culturelles et à toutes formes de collaboration avec les collectivités territoriales. « *Importante* » enfin car cette convention situe l'action culturelle en milieu scolaire au cœur des enjeux fondamentaux de la société.

Parmi les quatre axes retenus par la convention *pour le développement de l'action culturelle en milieu scolaire* signée à l'Hôtel de Sully le 25 septembre 1985 on remarque l'intérêt porté tout d'abord à la maîtrise et la promotion de la lecture. L'accent étant mis notamment sur des actions départementales susceptibles d'être menées en liaison avec des conseils généraux. La lecture mais aussi l'approche de l'histoire à travers le patrimoine car l'accent est mis sur le patrimoine du XX^e siècle qui, par sa proximité, est de nature à favoriser une prise de conscience des bouleversements de notre société industrielle et une perception de la dimension historique pour des élèves qui ont souvent des difficultés à se situer dans le temps sinon dans l'espace.

Ces programmes, tout en tenant compte des spécificités et des choix de chaque région, s'appuient sur les principes suivants : la collaboration des établissements scolaires avec des artistes et autres professionnels du secteur culturel dans le cadre de projets conçus et conduits conjointement par une équipe éducative et un organisme culturel (ateliers de pratique artistique, P.A.E.) ; l'instauration de relations durables entre établissements scolaires et établissements culturels comme les jumelages, les classes culturelles, les conventions écoles normales/écoles d'art afin que les enseignants de ces deux types d'établissements réalisent en commun des stages qui permettent aux élèves-maîtres d'entretenir un rapport concret à l'art contemporain et aux élèves des écoles d'art de se confronter aux pratiques pédagogiques ; le développement d'actions conjointes de formation et d'information ; la concertation avec les collectivités territoriales ; la création dans chaque académie d'une agence de coopération culture/éducation. Ces points de rencontre inscrivent les organismes culturels et établissements scolaires dans un réseau de communication et d'échanges permanents et apportent une aide technique à leurs activités concertées.

Ces coopérations visent à la mise en cohérence des initiatives des divers acteurs de l'éducation artistique sur un territoire donné et à l'élaboration de projets éducatifs globaux intégrant l'offre pendant le temps scolaire et en dehors du temps scolaire.

2.2. La mission Rizzardo

La mission Rizzardo (d'avril à octobre 1984) est un moment important dans l'évolution de la prise en compte d'une coopération D.R.A.C./rectorat en matière d'éducation artistique. Les termes de la lettre de mission sont précis et éclairants sur les enjeux que recouvre la gestion à l'échelle régionale de l'éducation artistique :

« Avant de décider dans quel sens et par quelles mesures il conviendra de favoriser le développement de cette concertation (entre D.R.A.C. et rectorats et collectivités territoriales), il est apparu nécessaire d'en étudier les conditions sur quelques terrains choisis. C'est, pourquoi, le ministère de la Culture, en accord avec le ministère de l'Education nationale, souhaite vous confier une mission d'étude qui aura pour objet : de recueillir des informations sur les dispositifs mis en place, les pratiques instaurées et les projets envisagés pour instaurer une concertation régulière entre les rectorats ; d'apprécier les modalités possibles d'un élargissement de cette concertation à une coopération triangulaire Education nationale/Culture/ collectivités locales ; d'évaluer sur la base de ces informations les conditions de cette concertation du point de vue du fonctionnement de l'organisation mise en place et du point de vue des possibilités qu'elle offre aux promoteurs et aux acteurs des projets d'action culturelle ; d'apprécier les perspectives offertes à la coopération entre les décideurs comme entre les acteurs de l'Education nationale et du secteur culturel. »

Cette étude est menée dans cinq régions : Alsace, Aquitaine, Limousin, Franche-Comté et Rhône-Alpes. Elle s'effectue d'avril à octobre 1984. Dans une note à Dominique Wallon datée du 20 octobre 1983, Jean Ader expose la raison du choix de ces régions. Pour avoir une meilleure photographie, il est préférable de prendre appui sur les régions *« où on connaît le moins de difficultés (...) le travail de Rizzardo serait plus facile et plus éclairant s'il prenait appui sur des régions où l'on connaît moins de difficultés »*. Seule la région Auvergne qui avait été présélectionnée par Jean Ader n'a pas été retenue.

Avec la décentralisation, l'échelle régionale est donc devenue le lieu privilégié de la coopération entre les secteurs éducatif et culturel. L'accroissement du mouvement de

déconcentration des crédits confère aux D.R.A.C. l'initiative de l'emploi de la plus grande part des moyens affectés aux interventions en milieu scolaire. Un mouvement identique ayant été opéré par le ministère de l'Education nationale en direction des rectorats, la réussite d'une politique de développement de l'éducation artistique dépend en grande partie de la collaboration qui peut s'instaurer entre les deux administrations.

« Il paraît donc essentiel que chaque D.R.A.C. définisse un programme cohérent en ce domaine, chacun de ses secteurs apportant sa contribution à la définition et au financement de cette politique et que cette politique d'ensemble se traduise notamment par un programme d'action conjointe D.R.A.C./rectorat prenant la forme d'une convention. » C'est du moins le souhait exprimé par la D.E.F. dans une note du 9 février 1987 sur les perspectives 1987 pour le développement des enseignements artistiques en milieu scolaire.

Une autorité qui unirait les D.R.A.C., directions régionales des affaires culturelles, et les rectorats pour démarcher les municipalités ou les départements se présente comme la formule idéale. La mission note que les élus attendent beaucoup de ce type de démarche qui peut leur permettre d'assumer leurs responsabilités nouvelles liées à la décentralisation dans le cadre de contrats fixant les engagements précis des partenaires. À la page vingt de son compte rendu, René Rizzardo observe que le développement de la coopération entre culture/éducation et collectivités locales est une nécessité inscrite dans l'esprit même de la décentralisation, mais qui suppose la poursuite et l'accentuation de la déconcentration, ainsi que la prévision des lignes budgétaires adaptées, car les trois partenaires doivent être en mesure d'y contribuer en fonction de leurs responsabilités respectives et des objectifs qu'ils défendent. René Rizzardo considère la responsabilité des tutelles dans l'impulsion d'une politique conjointe d'action culturelle comme déterminante pour développer les pratiques communes entre les acteurs directs et qui faciliterait l'implication des relais administratifs, techniques ou pédagogiques :

« Cette responsabilité implique la recherche d'un cadre permanent de coopération pour la négociation, le suivi, l'évaluation de l'action conjointe et des moyens humains suffisants dans chaque administration pour en assumer la mise en œuvre paritaire. Le développement de l'information relative à la coopération, en direction de tous les niveaux et de tous les partenaires est un des moyens prioritaires de cette impulsion (...) un langage commun des deux administrations

est fortement souhaité pour améliorer la perception des objectifs conjoints des deux tutelles et favoriser des pratiques concertées. »

« *Le développement des rapports contractuels entre les collectivités territoriales à partir d'une négociation des politiques respectives apparaît comme une condition première du développement de l'action et de ses moyens, et d'une meilleure insertion des projets dans l'environnement des jeunes* » grâce à la procédure des conventions de développement culturel qui permet « *un progrès essentiel unanimement souligné en particulier par les élus rencontrés* ». René Rizzardo note qu'il est regrettable que, malgré le souhait exprimé par la structure permanente de concertation entre les deux ministères, les rectorats n'aient pu s'impliquer plus directement, du fait de leurs modalités de financement, apparemment inadaptées à ce type de procédure.

La mission Rizzardo recense également les perspectives de coopération avec les départements et les régions. Les compétences des départements sur les collèges et des régions sur les lycées amènent les responsables des D.R.A.C. et des rectorats à s'interroger sur la nature des interventions de ces collectivités. Le protocole du 25 avril 1983 doit aider au développement de la coopération des administrations régionales du ministère de l'Education nationale et du ministère de la Culture dans le domaine de l'action culturelle en milieu scolaire. Une convention est établie entre les recteurs des académies de Paris, de Créteil, de Versailles et le directeur des affaires culturelles d'Ile-de-France. Dans les premières lignes, on peut lire :

« Les académies de Créteil, Paris, Versailles et la D.R.A.C. Ile-de-France conduisent depuis de nombreuses années une coopération active dans le développement de l'action culturelle en milieu scolaire (...) la présente convention a donc pour objet de renforcer l'efficacité de ces interventions en concernant les financements conjoints sur des projets jugés également prioritaires par les deux ministères. »

Les propositions du rapport Rizzardo servent de base pour le développement de la concertation au niveau régional. L'auteur y signale également les obstacles à l'efficacité de la concertation au niveau régional. L'idée générale est de proposer des actions contribuant principalement à lever des obstacles et les blocages qui s'opposent au développement de la coopération entre l'Education nationale et la Culture au niveau régional de façon à ménager une suffisante marge d'initiative aux partenaires régionaux. Quels sont ces obstacles ? Tout

d'abord un déséquilibre de moyens humains entre D.R.A.C. et rectorat. Il s'agit d'un problème interne au ministère de la Culture qui ne dispose pas sur le terrain d'un nombre suffisant de cadres pour négocier avec ses interlocuteurs. Les commissions académiques d'action culturelle constituent des lieux dans lesquels des consultations voire une concertation sont possibles ou réelles mais elles ne sont pas paritaires et ne dépendent que des recteurs, enfin, elles ne couvrent pas l'ensemble du champ de la coopération Education nationale/Culture.

Une note de la D.D.C. résume bien la situation :

« Les modes d'intervention des D.R.A.C. pour soutenir l'action culturelle en milieu scolaire procèdent de priorités et de modalités qui se différencient d'une région à l'autre ; les propositions d'actions conjointes définies dans leurs grandes lignes au niveau interministériel sont inégalement reprises au niveau régional, faute d'une information régulière et d'une explicitation suffisante¹. »

La D.D.C. propose donc en réponse à cet obstacle de choisir des académies pilotes. Les académies proposées sont Lille, Nice, Strasbourg, Toulouse, Grenoble, Versailles et Amiens choisies en fonction de l'existence d'un cadre permanent de concertation D.R.A.C./rectorat qui permette de mettre rapidement en place un programme d'action conjointe, de la capacité de l'ensemble des secteurs de la D.R.A.C. à formuler en ce domaine une politique globale et cohérente, et de l'existence de partenaires culturels pouvant constituer de solides appuis à des actions ambitieuses en direction du milieu scolaire.

En octobre 1984, René Rizzardo² réalise un compte rendu de la mission qui lui a été confiée sur l'étude de la coopération entre les ministères de la Culture et de l'Education nationale dans cinq régions : Alsace – Aquitaine – Franche-Comté – Limousin – Rhône-Alpes. Il distingue le terme de « coopération » de celui de « concertation » et il observe que l'état des relations entre les deux administrations de la Culture et de l'Education, quelles que soient les modalités pratiques retenues, permet une concertation parfois assez approfondie,

¹ Note de la D.D.C. qui sert d'introduction à la réunion des chargées de mission à l'action culturelle, 4 juillet 1984.

² Figure majeure de la décentralisation culturelle, René Rizzardo rejoint en 1965 l'équipe d'Hubert Dubedout à la mairie de Grenoble dont il fut le maire adjoint à la Culture de 1977 à 1983. Conseiller auprès du Conseil de l'Europe et du ministère de la Culture, René Rizzardo a créé en 1988 avec Augustin Girard et le soutien de la ville de Grenoble l'Observatoire des politiques culturelles.

c'est-à-dire un échange d'informations, des décisions communes techniques ou financières et l'énoncé des priorités généralement consignées dans les protocoles ou les conventions. Mais « *la coopération qui implique une stratégie commune ainsi que des modalités paritaires de mise en œuvre* » est simplement amorcée et ne concerne que certains aspects du champ de l'action commune. Chaque partenaire a sa logique propre et parfois ancienne. Les priorités ne sont pas de même nature et la responsabilité des deux administrations s'exerce à travers des préoccupations différentes :

« La Culture est une administration de mission, elle met en avant la création, la formation artistique du futur public, la présence des artistes à l'école, l'usage des institutions culturelles, les pratiques culturelles contemporaines des jeunes, le souci de la qualité et d'un certain professionnalisme... L'autre, l'Education, est d'abord une administration de gestion et s'attache en priorité au fonctionnement des établissements, à la rénovation des collèges, à l'apport culturel aux projets d'établissement, aux initiatives et à la formation des enseignants, au nombre de jeunes concernés. »

En 1984, il ressort qu'il s'avère nécessaire que les deux ministères concernés passent de la phase de « *coopération* » à celle de « *concertation active* », en insistant sur l'importance d'une politique d'Etat forte et déterminée pour garantir l'unité de l'action sur l'ensemble du territoire. Des obstacles d'ordre matériel comme la répartition des coûts freinent la réalisation du projet artistique à l'école. « *La coopération financière se traduit le plus souvent par des décisions au coup par coup gérées par les contrats réguliers qu'entretiennent les chargés de mission, la participation de la Culture au financement des P.A.E. étant variable d'une région à l'autre.* » René Rizzardo relate qu'il est fréquent d'entendre des responsables rectoraux regretter que la *Culture* ne participe plus à l'action permanente au profit, disent-ils, d'actions trop ponctuelles, et les directions régionales constatent que *l'Education nationale* ne dispose pas de moyens suffisants pour réaliser des entreprises de plus grande envergure. Le saupoudrage financier ou le coût trop élevé de certains projets sont très souvent mis en opposition. Alors que le but premier de ces opérations de sensibilisation artistique en milieu scolaire doit être la démocratisation, on déplore de nombreuses inégalités de fait.

« La situation que nous avons est le résultat de beaucoup d'initiatives, privées ou publiques, associatives. Dans nos sept territoires de Savoie, la situation n'était pas la même –

cela montre d'ailleurs que des initiatives naissent et que l'on ne fait pas les choses partout de la même manière – et il fallait davantage structurer cette offre territoriale¹. »

¹Hervé Gaymard, président du conseil général de Savoie cité dans l'étude de Marie-Christine Bordeaux pour l'O.P.C. de Grenoble.

La loi sur la décentralisation de 1983 apparaît comme un moment de rupture qui donnerait davantage de responsabilité aux collectivités territoriales. Au travers des différentes sources étudiées, il apparaît que les communes ont joué un rôle moteur dans le développement de l'éducation artistique bien avant les années quatre-vingt. Au titre de l'antériorité comme au titre budgétaire, les représentants des communes réclament plus qu'une simple consultation lors de la prise de décision de politiques concernant l'éducation artistique même s'il apparaît que la principale source de dépense des communes dans ce domaine concerne davantage l'enseignement spécialisé et notamment les salaires des professeurs des écoles de musique. Cette loi ne bouleverse pas l'implication des communes même si des facilités réglementaires nouvelles apparaissent à cette occasion. Néanmoins, elle apporte un nouvel état d'esprit qui finit par faire considérer la commune comme un partenaire. Nous comprenons ce qui a nourri les partenariats noués à une cadence infernale dans les années quatre-vingt-dix.

Chapitre 6 - L'ouverture des établissements scolaires

« *L'école d'aujourd'hui se veut ouverte sur le monde. Tout ne s'apprend pas en classe il est nécessaire d'en sortir*¹. » Indépendamment du protocole de 1983, le ministère de l'Éducation nationale cherche à *ouvrir* les horizons des établissements scolaires. D'une part, l'école ne trouve plus en elle-même les moyens nécessaires à son propre développement. Elle cherche à emprunter aux secteurs voisins comme la culture les moyens de faire face à ses propres objectifs, d'enrichir sa pratique pédagogique, « *une pratique pédagogique renouvelée* ». D'autre part, l'Éducation nationale souhaite compléter les enseignements disciplinaires par des apports d'ordre sensible, « *sentir comment fonctionne un espace architectural et comment il se place dans un milieu social*² » répondre à l'évolution de la société, « *favoriser le développement de la personnalité globale des enfants (...) en les aidant à mieux se situer dans leur environnement, naturel ou culturel, proche ou plus éloigné* ». L'enjeu est de comprendre les besoins des jeunes, de « *découvrir et comprendre d'autres modes de vie, d'autres cultures* » en enrichissant les contacts, en permettant des « *échanges* » et des « *rencontres* ». Une tendance que « *tout enfant devrait connaître au moins une fois au cours de sa scolarité*³. » Enfin, « *c'est le problème de la prise de conscience par le regard, l'esprit et le cœur*⁴. »

Pour accomplir cette ouverture sur le monde, l'école exprime le besoin de médiateurs, de partenaires. La culture est un partenaire quasi permanent dans le cadre d'options ou d'ateliers et un partenaire plus ponctuel pour la formule des classes transplantées. Les méthodes employées sont multiples. Les programmes de partenariat ciblent eux aussi tous azimuts : le patrimoine, le théâtre, la lecture, la musique et le cinéma. Ces ouvertures pédagogiques n'ont été rendues possibles que grâce au mouvement impulsé dans les années soixante-dix par les circulaires sur le 10% et le tiers temps pédagogique.

Ces actions partenariales pourraient réduire la logique de l'action culturelle à celle de l'enseignement, ce qui ne reviendrait pas du tout au même. En fait, il faut faire face à deux

¹ Note de service n°82-399 du 17 septembre 1982 sur les classes découvertes de l'enseignement pré-élémentaire, élémentaire et de l'éducation spécialisée, p.59.

² Essai de bilan sur les classes du patrimoine, journées d'études des classes du patrimoine, 19 et 20 juin 1984, p.5.

³ Note de service n°82-399 du 17 septembre 1982 sur les classes découvertes de l'enseignement pré-élémentaire, élémentaire et de l'éducation spécialisée, p.59.

⁴ Intervention de J. Garrigues, doyen de l'inspection générale d'histoire, inspecteur général de l'Éducation nationale, journée nationale des classes du patrimoine, Grand Palais, 1^{er} avril 1987.

problèmes. L'un est de combler le déficit horaire des enseignements artistiques, l'autre est de réaliser une action culturelle en milieu scolaire. Toutefois, l'action culturelle ne doit pas remplacer les cours d'enseignements artistiques lorsqu'ils ne sont pas dispensés par ailleurs. Il s'agit de deux enjeux parallèles qui ne sont pas toujours bien identifiés et dont la confusion entraîne des problèmes de compréhension du sujet. La reconnaissance de l'autonomie des partenaires culturels apparaît comme un moyen de prévenir cette mauvaise pente.

Différents modes sont utilisés par chacun des partenaires : classes transplantées, classes arc-en-ciel, classes patrimoine, classes culturelles, classes d'initiation artistique, ateliers de pratique artistique, option théâtre, option cinéma en ayant recours d'abord aux projets d'action éducative et culturelle puis au projet d'action éducative.

1. Les principes permettant les partenariats artistiques et l'ouverture du milieu scolaire sur l'environnement culturel : P.A.C.T.E. et P.A.E.

1.1. Utiliser les ressources de l'environnement

Les formules du projet d'action éducative et culturelle (P.A.C.T.E.) et du projet d'action éducative (P.A.E.) fondent les principes du partenariat culturel en milieu scolaire. Le P.A.E. est un outil privilégié d'ouverture culturelle¹. Expérimenté à partir de 1979, il a connu très vite un succès rapide et durable, sans doute parce qu'il est apparu comme un outil simple et puissant d'ouverture de l'école et de motivation des élèves : « *Le P.A.E. est un moyen efficace pour sensibiliser les élèves au domaine artistique. Il favorise en effet : les contacts avec la création, l'adéquation entre l'offre et la demande culturelles, le décroisement des disciplines artistiques*². » Le P.A.E. a donc été expérimenté entre 1979 et 1981 et lancé à la rentrée 1981 dans les lycées et les collèges. Le P.A.E. se présente comme un outil d'innovation pédagogique centré sur une ouverture de l'école aux partenaires culturels, économiques et sociaux qui permet aux enseignants d'organiser des situations éducatives originales favorisant l'implication active des élèves. Le P.A.E. instaure une relation vivante entre l'école et la société qui est un facteur important de dynamisme pour les établissements scolaires et de réussite pour les jeunes. Parallèlement, en reposant sur un travail interdisciplinaire, le P.A.E. induit un changement dans le mode de transmission des connaissances et dans le système relationnel : initiative, créativité, innovation, concertation, sens des responsabilités sont autant d'éléments qui permettent l'exercice de l'autonomie, le travail d'équipe au sein des établissements et le dialogue avec des partenaires extérieurs.

En fait, le P.A.E. est l'héritier de deux autres dispositifs. Le premier est le 10% pédagogique mis en place en 1973 et le second le P.A.C.T.E. mis en place en 1979. Chaque dispositif hérite du précédent avec toutefois quelques modifications qui témoignent de l'évolution.

¹ En fait, comme nous le verrons en 1979, il s'agit du P.A.C.T.E. et non pas encore du P.A.E. mis en place en 1981 par Alain Savary.

² Note du ministère de l'Éducation nationale du 2 juillet 1987.

Le P.A.C.T.E. remplace le 10% et affirme lui aussi l'ouverture du monde scolaire sur le monde extérieur. Christian Beullac, ministre de l'Éducation nationale fait le bilan de deux années de «projets d'activités éducatives et culturelles» (P.A.C.T.E.) en milieu scolaire et se félicite du succès remporté par cette initiative comme le souligne une dépêche de l'A.F.P. du 24 mars 1981. Ce type de dispositif permet de reconnaître l'autonomie des établissements, d'ouvrir l'enseignement sur son environnement, de favoriser les initiatives des enseignants et le travail en équipe et l'égalisation des chances. Les P.A.C.T.E. s'appuient en outre sur les caractéristiques régionales. Suivant les termes de la circulaire, les projets sont destinés avant tout « à lutter contre les inégalités sociales et culturelles et contre l'échec scolaire, aussi bien dans ses aspects qui relèvent de l'école que dans les causes qui lui sont extérieures. » « Les " Pacte " ont rempli pleinement les objectifs qui leur étaient fixés ¹ » reconnaît le ministre.

La nouveauté du projet par rapport aux anciens « 10% » est que le P.A.C.T.E. est intimement lié au programme général d'éducation. « Il ne s'agit plus d'un ajout, car il n'est pas non plus question de traiter des sujets hors programme, mais d'approfondir un domaine particulier, qui peut avoir par exemple un caractère régional². » Le 10% pédagogique créé en 1973 donne aux établissements la possibilité de libérer 10 % de l'horaire pour des activités extrascolaires et pluridisciplinaires. Faute de moyens et faute aussi souvent de motivations pour le mettre en place, le 10% avait connu des fortunes diverses. En 1979, Christian Beullac décide de les transformer afin de les intégrer plus étroitement à la vie scolaire, et de leur accorder des moyens nouveaux. Le 10% pédagogique devient donc le P.A.C.T.E..

Christian Beullac rappelle après deux ans d'expérimentations ce que doivent être les P.A.C.T.E. :

« Organiser dans les lycées et les collèges des activités culturelles pluridisciplinaires sur un thème précis tout en les intégrant à l'enseignement. Faire participer aux projets l'ensemble des usagers des établissements et en même temps faire s'interpénétrer le monde de l'école et le monde extérieur. Prolonger enfin

¹ Dépêche de l'A.F.P., 24 mars 1981.

² Christian Beullac, *Le Figaro*, 26 mars 1981.

l'enseignement proprement dit et les programmes par des activités différentes dans leur forme mais s'y reliant par leurs finalités¹. »

Cela correspond à une volonté de recherche de la part de certains enseignants désireux de diversifier et d'élargir leur rôle d'éducateur.

Alain Savary décide donc de modifier la formule des P.A.C.T.E. Il veut, selon les termes de la dépêche A.F.P. du 3 septembre 1981 « *en élargir les objectifs et en accroître les moyens financiers* ». Il adapte le changement du contenu en proposant un changement de nom pour le dispositif. Dans une circulaire publiée début septembre 1981, il indique que ces projets s'appellent désormais P.A.E.

En ce qui concerne les moyens, le ministre, tout en demandant à l'établissement de trouver lui-même dans son environnement immédiat une partie des moyens nécessaires, décide d'attribuer à cet effet aux lycées et collèges des heures supplémentaires modulées selon la nature du projet. Le plafond de la subvention est de 20 000 francs. Il préconise aussi l'octroi de concours financiers par des organismes culturels, scientifiques ou techniques, notamment par le biais des procédures interministérielles du F.I.C.

La note de service n°88-249 du 11 juin 1982 souligne qu'il semble souhaitable d'aller plus loin et d'améliorer la qualité et l'efficacité des projets par rapport à leur objectif final qui demeure la lutte contre l'échec scolaire et l'ouverture effective de l'école sur son environnement local. Les P.A.E. mis en place dès l'été 1981 ont pour ambition de lutter contre l'échec scolaire (circulaire n°81-305 du 24 août 1981). Ces dispositifs ont connu un succès considérable auprès des établissements scolaires auxquels ils étaient proposés. Après sept mois de mise en application, un bilan partiel est présenté. Les statistiques ne sont disponibles que dans vingt académies sur vingt-sept mais elles sont très significatives. 67,5% des établissements concernés ont présenté un ou plusieurs projets ; 73% dans les Z.E.P. Ces chiffres témoignent de l'intérêt que les enseignants, les élèves et leurs partenaires naturels trouvent à une formule originale pour sortir de l'activité traditionnelle et lutter contre l'échec scolaire. Cela en particulier dans les Z.E.P. où les actions de concertation sont particulièrement difficiles.

¹ Dépêche de l'A.F.P. du 24 mars 1981.

Le P.A.E. des écoles est d'abord un projet, c'est-à-dire un ensemble d'activités conçues à partir d'une réflexion préalable sur les besoins des élèves concernés et les ressources de l'environnement. La note de service n°87-189 du 3 juillet 1987 propose une typologie des projets qui peuvent prendre trois formes qui s'articulent ensemble et se complètent :

« -le projet de type I est un moyen de développer une ouverture de l'école sur son environnement culturel, scientifique, technique ou économique. En diversifiant les approches des savoirs et des pratiques, il offre aux élèves l'occasion de se les approprier et de comprendre les relations entre le concret et l'abstrait. Il favorise le décroisement ;

-le projet de type II permet de développer hors de l'enseignement des activités éducatives, il est de plus en plus tourné vers une initiation à des pratiques culturelles diverses (expression dramatique, cinéma, audiovisuel, activités musicales) dans le cadre d'un projet éducatif global ;

-le projet de type III doit associer de manière effective et dans l'objectif d'appropriation par les élèves des lieux ainsi aménagés, l'ensemble de la communauté éducative à l'amélioration du cadre de vie scolaire. Il favorise le dialogue de l'établissement avec les collectivités locales propriétaires des locaux, il ne peut porter que sur des travaux d'une certaine ampleur (aménagement de forums, de lieux de rencontres) il implique la collaboration de techniciens extérieurs (conseil d'architecture d'urbanisme et d'environnement, architectes, ingénieurs). »

La large concertation qui a précédé la mise en place du dispositif des P.A.E. a permis d'atteindre un très large consensus. Une note de service du 2 novembre 1984 souligne notamment l'intérêt qu'un nombre non négligeable d'équipes pédagogiques, de conseillers pédagogiques et d'inspecteurs départementaux ont trouvé à cette formule des P.A.E.

Quel que soit le type du projet, il s'agit d'un projet d'ouverture. Cette ouverture n'aboutit pas à une dispersion qui est le contraire de toute action d'éducation. Comme le précise la circulaire qui les a créés (circulaire n°83-010 du 13 janvier 1983), les projets d'action éducative des écoles sont des projets d'ouverture à double titre : ils doivent concerner plusieurs classes, qu'il s'agisse de classes de l'école élémentaire ou d'un travail commun entre l'école maternelle et l'école élémentaire, ou l'école élémentaire et le collège. Et ils

doivent développer les relations entre l'école et son environnement. Comme cela a été précisé dès l'origine, le projet d'action éducative des écoles ne concerne pas les démarches pédagogiques internes à la classe que le maître peut développer seul. C'est un moyen de mobiliser autour de l'école tous ceux qui peuvent concourir à l'éducation des jeunes : les parents, les œuvres complémentaires et, d'une façon générale, les associations habilitées par le comité national des associations complémentaires de l'enseignement public. Le P.A.E. suscite une concertation dynamique à l'intérieur comme à l'extérieur de l'école au travers de la collaboration entre plusieurs disciplines, du travail avec des professionnels dans les domaines culturel, artistique, scientifique et technique dans le respect des compétences réciproques et des relations avec des services qui dépendent de collectivités locales, d'autres ministères ou d'organismes interministériels qui apportent aux établissements des concours divers.

Les P.A.E. ont des buts spécifiques en fonction des catégories d'établissements concernés. Au collège, ils doivent offrir notamment des occasions privilégiées et très concrètes de responsabiliser les élèves, d'inciter au travail autonome, de rechercher des formules originales de gestion du temps et de créer des situations d'apprentissages interdisciplinaires. Ces orientations sont également valables pour les lycées d'enseignement général. Toutefois, quel que soit le niveau scolaire, le P.A.E. demeure un outil de travail destiné à lutter contre les difficultés scolaires. C'est pour cela que les premiers projets encouragés ont pour but le développement de la lecture et la lutte contre l'illettrisme.

2.1. Développer la lecture et lutter contre l'illettrisme

L'enjeu est de « *développer l'expression en français et un meilleur apprentissage de la lecture pour tous les enfants ; participer à la lutte engagée contre " l'illettrisme"¹ .* »

Les dispositions nouvelles prises en novembre 1984 et relatives aux P.A.E. des collèges et lycées ne font pas l'impasse sur la nécessité d'approfondir le dispositif dans le domaine de la lecture :

« Il semble nécessaire, après une période de sensibilisation qui a montré le succès de cette procédure, de lui donner une efficacité accrue en lui conférant

¹ Note de service n°84-415 du 2 novembre 1984.

des finalités plus précises. Mais quelles que soient les approches retenues, elles doivent aboutir à une meilleure maîtrise de la lecture et de l'écriture, de l'expression orale et écrite des élèves. C'est en fonction de cette finalité que seront aidés les projets présentés. Compte tenu du retard des initiatives en ces domaines pourtant essentielles à la formation des jeunes et à la modernisation de notre pays, les projets relevant de ces deux secteurs bénéficieront d'aides accrues par rapport aux autres secteurs¹. »

Cet aspect du P.A.E. est capital. Les moyens dégagés en sont la preuve. Conformément au programme d'action en faveur de la pratique de la lecture (note de service n°85-091 du 12 mars 1985), les aides complémentaires attribuées par le ministère de l'Education nationale aux P.A.E. des écoles sont essentiellement consacrées, pour l'année scolaire 1985/1986, aux projets destinés à développer le désir et le goût de lire et d'écrire. Cette orientation² est conforme aux programmes et instructions pour l'école élémentaire qui soulignent l'importance d'une bonne maîtrise de la langue pour l'ensemble des apprentissages fondamentaux et pour la formation culturelle et professionnelle. La création de centres de ressources est l'aboutissement de P.A.E. sur la maîtrise du langage. Ils sont évoqués dans la circulaire n°84-418 du 7 novembre 1984 et répondent aux critères suivants : disposer d'un fonds d'ouvrages, mener des actions en direction de la lecture des jeunes, être animé par une équipe mêlant personnels de l'Education nationale et des organismes spécialisés dans le domaine de la lecture, pouvoir assurer des actions de formation et d'information au bénéfice d'autres enseignants.

La situation de la lecture dans le système scolaire est préoccupante car si un des trois éléments du triptyque fondamental de l'école « lire, écrire, compter » n'est pas atteint, il y a très peu de chance que d'autres objectifs le soient. La lutte contre l'illettrisme et son corollaire, l'échec scolaire, sont des défis capitaux pour l'école.

À la lutte contre l'illettrisme et à l'échec scolaire s'ajoute aussi la volonté d'imposer la lecture comme une pratique culturelle. C'est dans cette perspective que le ministère de la Culture a la légitimité d'intervenir. Le plaisir de lire, l'habitude de lire et la capacité de choisir les bons livres, ceux qui plaisent et qui peuvent faire progresser, doivent s'apprendre à l'école

¹ Note de service n°84-418 du 7 novembre 1984.

² Note de service n°85-232 du 24 juin 1985.

de façon à ce que tous, et pas seulement ceux qui ont accès à une bibliothèque familiale, puissent éprouver le plaisir de lire. Comme Tzvetan Todorov¹ le souligne dans son livre *La Littérature en péril* paru en 2007, la vocation de la littérature est d'avoir un impact sur la vie quotidienne des hommes.

« Si je me demande aujourd'hui pourquoi j'aime la littérature, la réponse qui me vient spontanément à l'esprit est : parce qu'elle m'aide à vivre (...) elle me fait découvrir les mondes qui se placent en continuité avec elle et me permet de mieux les comprendre (...) Plus dense, plus éloquente que la vie quotidienne mais non radicalement différente, la littérature élargit notre univers, nous incite à imaginer d'autres manières de le concevoir et de l'organiser. (...) Loin d'être un simple agrément, une distraction réservée aux personnes éduquées, elle permet à chacun de mieux répondre à sa vocation d'être humain². »

Toutefois, Todorov signale qu'à la lecture des bulletins officiels, les études littéraires ont pour but de nous faire connaître les outils dont elles se servent : « À l'école, on n'apprend pas de quoi parlent les œuvres, mais de quoi parlent les critiques. » Les objectifs poursuivis et les méthodes employées sont différents selon que l'on s'intéresse à la pratique de la lecture comme divertissement ou à la littérature comme enseignement ou comme modèle d'épanouissement.

Pour parvenir à concilier et à atteindre leurs objectifs respectifs, les ministères de l'Éducation nationale et de la Culture doivent travailler main dans la main. Ce n'est pas plus évident sur le sujet de la lecture que sur tout autre sujet lié à l'éducation artistique. Le programme des B.C.D.³ et C.D.I.⁴ est un bon exemple du type de relations que les ministères peuvent entretenir autour du thème de la lecture.

¹ Tzvetan Todorov selon ses propres mots a « acquis une vue d'ensemble de l'enseignement littéraire dans les écoles françaises, en siégeant entre 1994 et 2004 au conseil national des programmes, une commission consultative pluridisciplinaire attachée au ministère de l'Éducation nationale ».

² Tzvetan Todorov, *La Littérature en péril*, Paris, Flammarion, 2007, 94p.

³ B.C.D. : bibliothèque centre documentaire.

⁴ C.D.I. : centre de documentation et d'information. Les collèges et lycées français sont dotés de C.D.I. depuis 1973 (circulaire du 23 mars 1973). En 1958, le premier « centre local de documentation pédagogique » est créé au lycée Janson-de-Sailly. En 1966, apparaissent les « services de documentation et d'information » (S.D.I.) qui s'adressent aussi bien aux enseignants qu'aux élèves. Le début des années soixante-dix est décisif pour la documentation puisque sont créés les C.D.I. (en remplacement des S.D.I.) ouverts aux élèves et porteurs de nouvelles démarches pédagogiques. Dans

Dans beaucoup de bibliothèques municipales, des efforts considérables ont été fournis pour provoquer, enrichir et transformer la relation de l'enfant au livre. En effet, en milieu scolaire, le livre est souvent lié à l'apprentissage parfois difficile de la lecture et au travail de classe. La dimension ludique, la gratuité de l'acte de lire et le plaisir qu'il procure sont, la plupart du temps, inconnus de l'enfant, surtout si celui-ci est en situation d'échec scolaire. Dotées d'un personnel nombreux et qualifié, les bibliothèques ont pu porter leurs efforts vers l'accueil du public et concevoir une réelle politique de promotion de la lecture en direction de publics non lisants en multipliant par exemple les sections pour enfants. Les bibliothécaires parient sur la poursuite au sortir de la scolarité et bien au-delà d'une habitude de fréquentation des bibliothèques prise dès l'enfance. Par un accueil adapté et des rapports non scolaires aux livres, ils s'efforcent de prolonger l'initiative de l'instituteur venu avec toute la classe visiter la bibliothèque. C'est pourquoi, outre les activités accueillant régulièrement les enfants en dehors du temps scolaire, les bibliothèques ont aussi développé des actions spécifiques avec les écoles, soit en déposant des livres dans les classes, soit en organisant l'accueil des élèves à la bibliothèque. Cette dernière démarche, non exclusive de la précédente, permet d'offrir à tous les enfants, même à ceux que leur situation scolaire ou leur milieu socioculturel éloigne des pratiques culturelles les plus simples, la diversité et la richesse d'un fonds encyclopédique. Elle leur donne aussi les moyens de développer une fréquentation individuelle et autonome de la bibliothèque, condition nécessaire pour devenir un lecteur adulte.

Il s'agit d'amener le plus grand nombre d'enfants à prendre une nouvelle habitude, celle de la lecture et, celle de la lecture de qualité, critique, intellectuelle mais aussi plaisante. Les liens privilégiés entre bibliothèques et écoles peuvent créer des réflexes que les enfants

le même temps, la Fadben (Fédération des associations de documentalistes et bibliothécaires de l'Education nationale) et le périodique professionnel *InterC.D.I.* voient le jour. En 1986, une circulaire définit les missions des personnels exerçant dans les centres de documentation et officialise ainsi l'existence des C.D.I. Le C.D.I. accueille les élèves sur leur temps libre, pendant leurs heures d'étude ou lors de séances pédagogiques dispensées par le professeur documentaliste et pouvant être conçues en collaboration avec les enseignants de discipline. De nombreuses activités sont organisées et peuvent porter sur différents axes : la lecture, la recherche documentaire, l'ouverture culturelle, l'éducation aux médias... Les ressources sont disponibles via différents supports: papier (livres de fiction et documentaires, revues), magnétique (cassettes audio et vidéo) et numérique (cédéroms et sites internet). Les élèves apprennent à utiliser un logiciel documentaire, à maîtriser les étapes de la recherche documentaire (questionnement du sujet, recherche de documents, sélection de l'information, prise de notes...).

reproduiront avec leurs enfants et dans leur vie adulte pour eux-mêmes. Parallèlement à ces opérations, le ministère de la Culture choisit de compléter son action en prenant pour axe les zones les plus défavorisées, celles qui n'ont pas accès directement aux bibliothèques pour des raisons d'enclavement géographique. Pour gagner les zones rurales, la direction du livre et de la lecture s'engage à aider à l'acquisition de bibliobus et à aider à la constitution de fonds pour les véhicules. C'est dans ce but que le ministère de la Culture privilégie les possibilités de multiplication des relais de bibliothèque centrale de prêt dans les écoles, les hôpitaux ruraux, chez les particuliers eux-mêmes. Comme nous venons de le rappeler, les projets d'action éducative avant leur diversification ont été mis en place initialement pour lutter contre l'illettrisme et favoriser la lecture.

En dépit du partenariat entre écoles et bibliothèques et en dépit des actions ciblées du ministère de la Culture, la pratique de la lecture alors qu'elle pourrait être facile n'est pas autant répandue qu'on pourrait l'espérer. L'enquête menée en 1981 par le service des études et de la recherche du ministère de la Culture sur les pratiques culturelles des Français permet de dresser un tableau de la lecture en France aux tonalités plus que sombres. Les chiffres parlent d'eux-mêmes : 36,5 millions de Français ne fréquentent pas de bibliothèque qu'elle soit municipale, itinérante, d'entreprise ou privée. 11 millions de Français ne lisent jamais de livres et 15 à 20 % ne savent pas maîtriser un texte simple par la lecture ou l'écriture.

Ce sont les exclus de la lecture qui sont les cibles des actions de politique publique menées dans le domaine de la lecture avec des interventions prioritairement dans les quartiers d'habitat social et dans les zones rurales et d'abord en direction des jeunes. L'ambition est également, selon les propos d'Hélène Mathieu, de « *gagner des " lieux fermés " : en milieu hospitalier, en milieu pénitentiaire, en entreprise*¹. »

L'alternance politique de 1981 apporte une attention particulière et nécessaire au domaine du livre et de la lecture. Une des premières lois promulguées par le ministère de la Culture concerne le livre, il s'agit de la loi sur le prix unique du livre. Le gouvernement n'en oublie pas pour autant la lecture car on assiste à la nomination, au ministère de la Culture, d'un directeur, non plus seulement du livre, mais aussi de la lecture. À quoi servent les livres s'ils ne sont pas lus est alors la question fondamentale. Pour répondre à cette préoccupation,

¹ Note d'Hélène Mathieu à l'intention du directeur de la D.L.L., 28 octobre 1983, in « Propositions pour développer la lecture en France ».

une « *journée de la lecture* » est organisée par le ministère de l'Éducation nationale. C'est dans une école élémentaire que le ministre de l'Éducation nationale choisit de prononcer son discours le 19 mars 1985 pour le lancement de cette journée. Le choix est un symbole car c'est à ce niveau que le cap le plus difficile doit être franchi mais le discours politique ne peut prendre forme que lorsque la concertation entre les différents acteurs gouvernementaux, ministère de l'éducation nationale et ministère de la Culture, peut aboutir à la mise en place d'une politique de la lecture.

La concertation entre le ministère de la Culture et le ministère de l'Éducation nationale pour le livre est à développer en 1981. Peut-être par suite de la rupture intervenue en 1974 au sein de la direction générale des bibliothèques, sans doute aussi du fait des difficultés de collaboration avec les documentalistes en fonction dans les écoles et collèges, les rapports des bibliothécaires de lecture publique avec l'Éducation nationale sont extrêmement réduits et surtout n'existent qu'informellement. Or il est clair que l'action de l'école et celle des bibliothèques doivent se conjuguer s'il est envisagé de donner ou redonner aux enfants le goût de la lecture.

Pour aboutir à une politique significative dans le domaine de la lecture, le ministère de l'Éducation nationale et celui de la Culture doivent donc parvenir à se concerter sur les objectifs à atteindre et les programmes à mettre en œuvre. Une note de la D.D.C. sur l'action conjointe des deux ministères dans le domaine de la lecture datant du 18 septembre 1985 précise les objectifs de chacun des acteurs. Pour le ministère de l'Éducation nationale, il s'agit de consolider la lecture tout au long de la scolarité par l'introduction d'un autre rapport à l'écrit et en multipliant les situations fonctionnelles de lecture en liaison avec l'apprentissage du savoir lire. Le public scolaire dans son ensemble est concerné. Cette nécessité déjà abordée dans le rapport de la consultation nationale sur l'école est développée lors de la réécriture des instructions concernant les écoles, envisagée pour la rentrée 1985. Pour le ministère de la Culture, il s'agit de faire de tous les enfants des lecteurs, de gagner à la lecture de nouveaux publics, d'étendre le territoire du livre et, dans le cadre de la politique de décentralisation, d'inciter les collectivités territoriales à définir des politiques locales de développement de la lecture. Le ministère de la Culture s'intéresse d'abord aux « *publics défavorisés*¹ » et sous-

¹ Note de la D.D.C. sur l'action conjointe dans le domaine de la lecture datant du 18 septembre 1985.

tend la nécessité de partir des publics prioritaires et donc de lier l'action pour le livre à l'école à des projets de développement global en détectant les projets innovants.

Dès la fin de l'année 1981, dans le cadre de la politique animée par la D.D.C., des contacts ont été pris avec la direction des écoles pour développer cette coopération. Le protocole d'accord d'avril 1983 concrétise cette coopération. Ce principe de coopération est souvent repris dans les notes internes de la direction du développement culturel au ministère de la Culture. Ainsi peut-on lire : « *L'Education nationale et la direction du livre et de la lecture agissent conjointement dans le cadre du protocole d'accord qui les lie, en faveur du développement de la lecture et du livre*¹ » ou « *une politique conjointe du ministère de la Culture et du ministère de l'Education nationale*² » ou encore « *la direction du livre et de la lecture doit dans les jours prochains discuter avec l'Education nationale de l'aide concertée à apporter aux implantations de B.C.D.*³ ». Enfin, des programmes académiques d'action culturelle autour du livre et de l'écrit regroupent dans plusieurs régions les actions concertées que les deux ministères mettent en œuvre avec les collectivités locales et d'autres partenaires ministériels. Les signes extérieurs de la coopération sont recherchés par les responsables politiques. Ainsi, lors du discours qu'il prononce à l'occasion de la première journée de la lecture organisée par le ministère de l'Education nationale, le 19 mars 1985, le ministre de l'Education nationale signale la présence à ses côtés de Jean Gattégno, directeur du livre et de la lecture, en soulignant que sa présence « *est le signe qu'à cette collaboration, il ne sera jamais fait appel en vain*⁴. »

Les ministères de la Culture et de l'Education nationale sont rejoints dans leur coopération par un autre acteur, le Fonds d'action sociale. Pour le F.A.S., l'objectif est de favoriser les échanges entre tous les groupes culturels et sociaux en incitant à l'ouverture de l'école sur le quartier, comme à la présence d'intervenants extérieurs dans le cadre scolaire. Le F.A.S. souhaite que la prise en compte des populations migrantes soit plus affirmée et donc prioritaire.

¹ Note de la D.D.C. sur l'état de collaboration de la D.D.C. avec la D.L.L., 31 juillet 1984.

² Note de la D.D.C. sur l'action conjointe Education nationale/Culture dans le domaine de la lecture, 13 juillet 1984.

³ Note d'Hélène Mathieu à l'intention du directeur de la D.L.L., 28 octobre 1983, « Propositions pour développer la lecture en France ».

⁴ Discours du ministre de l'Education nationale, 19 mars 1985, lancement de la journée de la lecture.

La coopération se traduit aussi par l'organisation de formations continues. Les ministères de l'Education nationale et de la Culture organisent à Angers, du 1^{er} au 11 juillet 1985, une université d'été sur les bibliothèques centres documentaires (B.C.D.). L'objectif de cette université étant de susciter un échange entre les promoteurs de diverses B.C.D. et d'apporter une réflexion théorique approfondie qui puisse contribuer à une approche homogène. L'accord signé par le ministère de l'Education nationale, de la Culture et le F.A.S. qui fait l'objet d'un texte paru à la date du 14 mars 1986 prévoit aussi la mise en œuvre d'un plan de formations conjointes qui soit valable au niveau régional autant que national.

Le but de cette concertation est, pour les trois partenaires, de participer conjointement aux mesures arrêtées par le gouvernement pour prévenir l'illettrisme et d'appuyer sur la convergence de la politique qu'ils conduisent pour garantir l'accès de tous à l'écrit.

Enfin, c'est avec les collectivités territoriales que la concertation prend sa forme définitive. Celles-ci permettent de transformer la théorie en pratique. Le secteur du livre et de la lecture semble être le domaine le plus engagé dans le partenariat avec les collectivités locales en matière d'éducation. C'est du moins le cas en Seine-Saint-Denis. Le soutien apporté au réseau de B.C.D. mis en place par l'inspection académique de Seine-Saint-Denis donne la priorité aux projets montés en partenariat avec une bibliothèque municipale, ouverts sur l'extérieur et situés dans des quartiers intégrés dans des contrats de ville. De façon plus générale, « *afin de favoriser le développement de la lecture des jeunes, la D.R.A.C. s'est beaucoup appuyée sur les municipalités et leurs bibliothèques pour compléter l'action menée avec les secteurs éducatifs, le plus souvent dans le cadre de conventions de développement culturel (Bobigny, Montreuil, par exemple) ou hors convention (Evry)*¹. »

La concertation est affirmée dans le discours. Elle ne se traduit pas nécessairement dans la réalité. Une note de la D.D.C. sur le programme B.C.D. témoigne des trajectoires parallèles mais pas nécessairement concertées des différents acteurs. Une note de la D.D.C. datant de 1985 met en évidence les aléas d'une concertation de complaisance :

« Au cours d'une réunion de l'équipe " formations nationales " créée pour la mise en œuvre de l'accord Education nationale/Culture pour le développement des B.C.D., nous avons appris de façon fortuite, qu'un accord était en passe d'être signé entre l'Education nationale et le

¹ Le partenariat avec les collectivités locales et l'éducation artistique, synthèse des bilans des D.R.A.C. pour l'année 1994, ministère de la Culture, juin-juillet 1995.

F.A.S. pour la mise en place de B.C.D. dans les écoles à fort pourcentage d'enfants immigrés. La négociation de ce plan qui a partiellement coïncidé dans le temps avec celle que la direction des écoles et le ministère des Affaires culturelles menaient sur le même thème avec la Culture, n'a jamais fait l'objet de la moindre information en direction ni de la D.D.C., ni de la direction du livre et de la lecture. Or la référence que le projet F.A.S. fait à l'accord B.C.D. implique la reconnaissance de la responsabilité du ministère de la Culture sur un projet de développement de la lecture. Cette seconde opération B.C.D. ne coïncide pas géographiquement avec le plan du 1^{er} octobre : il y a donc création de nouvelles zones expérimentales différentes des premières ; l'une d'elles (académie de Lille) avait été récusée par l'Education nationale lors de l'élaboration du plan du 1^{er} octobre¹. »

Mais cette note n'est pas isolée dans les corpus d'archives. À de multiples reprises les mauvaises volontés sont dénoncées. Ainsi, la direction du livre et de la lecture s'étonne que plusieurs réunions aient été déplacées unilatéralement par le ministère de l'Education nationale sans que les nouvelles dates aient pu être arrêtées conjointement avec l'ensemble des partenaires. « *Ces contretemps sont regrettables dans la mesure où ils ont freiné la discussion et, surtout, retardé jusqu'à présent la signature du volet B.C.D. sur lequel un accord s'est dégagé depuis longtemps.*² » On note aussi des « *incidents de parcours permanents*³ » avec des « *reports systématiques (...) des remises en cause des points d'accord d'une réunion à l'autre*⁴ ». Cela est souligné au sujet du ministère de l'Education nationale par le ministère de la Culture. Par ailleurs, on remarque dans les notes administratives un « *abandon par l'Education nationale du texte de fond définissant notamment le fonctionnement du C.D.I. ouvert et le partenariat enseignants/professionnels du livre/associations : l'Education nationale veut s'en tenir à un texte administratif portant sur les procédures. Nous savons qu'un texte de fond est un instrument indispensable aux acteurs*

¹ Note de la D.D.C. sur le programme B.C.D. cofinancé par le F.A.S. et la direction des écoles, 25 janvier 1985.

² Note de la D.L.L. sur le protocole d'accord signé par le ministère de la Culture, le ministère de l'Education nationale et le Fonds d'action sociale, sur le développement de la lecture dans les collèges, sd.

³ Note de la D.D.C. à Dominique Wallon, 27 janvier 1986.

⁴ *Ibid.*

*de terrain et qu'il est absolument nécessaire pour orienter l'extension de l'action*¹. » Lors d'une réunion de cabinet au ministère de l'Éducation nationale, les représentants du ministère de la Culture sont mis en cause (retards ou exigences inacceptables). Mais le troisième acteur n'est pas en reste. Les agents du ministère de la Culture remarquent le même type de comportement pour le F.A.S. : « *Comportement du F.A.S. : attentisme, le F.A.S. ne prend jamais position dans les débats de fond, veille seulement à ce que l'affichage évoque la prise en compte des cultures immigrées*². »

À la base, les trois partenaires sont convenus d'engager conjointement un programme de création de B.C.D. dans les écoles. Le ministère de l'Éducation nationale et le F.A.S. souhaitent pour leur part que cette action soit étendue au développement des C.D.I. dans les collèges³. En fait, si le ministère de l'Éducation nationale sort ponctuellement du jeu de la concertation, c'est qu'il a ses vues sur la question de la lecture et souhaite que sa propre optique soit appliquée. C'est ainsi que l'Éducation nationale veut avant tout renforcer les moyens des collèges et donc : « *Bien que l'accord soit prêt et approuvé, l'Éducation nationale refuse de régler la question B.C.D. indépendamment de la question C.D.I.* ⁴ » C'est, d'après les sources, le ministère de l'Éducation nationale qui empêche au bon déroulement de la négociation. Le ministère de la Culture regrette que « *bloquant unilatéralement les deux textes déjà adoptés, l'Éducation nationale remette en cause tout le travail effectué en ce domaine depuis 1983 dont ces textes constituent l'aboutissement*⁵. »

En dépit de ces quelques ratés, des programmes de développement de la lecture voient le jour. Dans le cadre des actions menées, deux programmes expérimentaux d'aide à la création de B.C.D. et C.D.I. dans les établissements scolaires ont été mis en place en 1985. Le premier, engagé par les ministères de l'Éducation nationale et de la Culture en collaboration avec les communes, vise à l'implantation de B.C.D. dans les écoles de quatre académies (circulaire de l'Éducation nationale n° 84 360 du 1^{er} octobre 1984). Le second, mis en place

¹ *Ibid.*

² *Ibid.*

³ Note de la D.D.C. sur l'action conjointe dans le domaine de la lecture, 18 septembre 1985.

⁴ Note de la D.D.C. à Dominique Wallon, 27 janvier 1986.

⁵ Note de la D.D.C. sur la situation de la négociation Education nationale/Culture/F.A.S., 30 janvier 1986.

par le ministère de l'Éducation nationale et le F.A.S. pour les travailleurs immigrés et leurs familles, favorise le développement de B.C.D. et C.D.I. dans un certain nombre d'établissements (note de service n°219 du 13 mars 1985).

La B.C.D. est non seulement un outil pour lutter contre l'illettrisme, mais elle se caractérise également par la mise en situation autonome et active de l'enfant dans son rapport avec l'écrit et par l'insertion de l'école dans la vie culturelle du quartier et de la ville. L'objectif poursuivi par le programme B.C.D. est la constitution d'une véritable équipe pédagogique pour la mise en œuvre et le suivi d'un projet défini en commun basé sur un fonds varié représentatif de différentes cultures et l'introduction d'une diversité de formes d'écrits permettant de multiplier les situations fonctionnelles de lecture/écriture en liaison avec l'apprentissage du savoir lire, sans oublier l'accueil d'activités et d'animations dégagées du contexte des classes et l'accès autonome des enfants à la bibliothèque. La B.C.D. de l'école doit déterminer son rôle par rapport aux autres lieux de lecture en étant reliée à la vie du quartier ou de la zone rurale.

La mission Luc et la direction des écoles « *ont pris une position très dure*¹ » lors de la discussion d'octobre 1984 sur le lancement des premières B.C.D., dont elles souhaitent retarder la mise en place en faisant valoir que leurs crédits ne seraient disponibles qu'en 1985. Les subventions sont abondées à parité par les ministères de l'Éducation nationale et de la Culture avec un plafond de 20.000 francs par projet. Si le projet tarde à se mettre en place c'est que le centre d'intérêt du ministère de l'Éducation nationale est davantage le collège et les C.D.I. que l'école élémentaire et ses B.C.D., comme nous l'avons souligné plus haut. Le ministère de la Culture quant à lui n'a pas de position arrêtée en septembre 1985 à l'égard des C.D.I., il souhaite simplement engager une discussion de fond avec la direction des collèges sur leur fonction et le rôle qu'ils pourraient jouer dans la relation avec les autres structures de lecture publique que suppose une véritable politique départementale. En fait, le ministère de la Culture préfère soutenir les opérations du ministère de l'Éducation nationale en faveur des C.D.I. car, dans le cas contraire, son absence d'implication marquerait un désintérêt:

« La D.D.C. a des raisons de croire qu'en l'absence d'implication du ministère de la Culture au niveau des collèges, le ministère de l'Éducation nationale

¹ Note de la D.D.C. sur le programme B.C.D. cofinancé par le F.A.S. et la direction des écoles, 25 janvier 1985.

signera avec le F.A.S. un accord pour le renforcement des C.D.I. Ceci aboutirait à afficher le retrait du ministère de la Culture sur une action en direction des adolescents. Je [Dominique Wallon] demeure convaincu de l'importance de la participation du ministère de la Culture à une action lecture prenant appui sur la vie des collèges et suis disposé, si vous le souhaitez, à étudier avec vous les possibilités de faire face aux difficultés que vous rencontrez pour contribuer à sa mise en œuvre¹. »

Quoi qu'il en soit, le 19 mars 1985, le ministre de l'Education nationale annonce que de nombreux C.D.I. seront ouverts à la rentrée de 1985 et qu'ils bénéficieront à 75 000 nouveaux élèves des collèges et lycées. Mais ces opérations coûtent cher. C'est du moins l'argument que fait valoir la mission Luc, même pour les opérations qui lui importent le plus, à savoir les C.D.I. : « *La mission Luc ne dispose pas actuellement des crédits nécessaires pour l'équipement de C.D.I. en fonds de livres. Il lui paraît préférable d'étudier les modalités de soutien à des projets d'action autour du livre, prenant appui sur les C.D.I., s'articulant à la politique des conseillers généraux².* » Pour le niveau secondaire (C.D.I.), les académies de Grenoble, Lille, Lyon, Rouen et Toulouse sont finalement choisies pour le lancement de l'opération. Le coût financier ne fait pas tout. La mission d'action culturelle craint que la mise en place de livres soit destinée aux mêmes échecs que, dans le passé, la diffusion de matériel audiovisuel dans les écoles. La mission mise sur la formation des enseignants à leur rôle de conseil dans la démarche des jeunes à l'égard du livre. L'animation est donc prioritaire. La lecture est un acte quotidien qu'il faut réinvestir dans les lieux scolaires, au lieu d'apporter, sous forme de livres, « *ce qui ne serait qu'un instrument de plus³.* »

Pour l'année scolaire 1984/1985, les deux ministères expérimentent le développement des B.C.D. dans les écoles élémentaires et pré-élémentaires. Cette procédure expérimentale se développe donc dans les académies de Créteil⁴, Grenoble, Lyon et Poitiers. 20 000 francs sont

¹ Note de la D.D.C. au D.L.L., 20 novembre 1985.

² Note de la D.D.C. sur l'action conjointe dans le domaine de la lecture, 18 septembre 1985.

³ Note de Jean Ader à l'intention du directeur de cabinet du ministre de la Culture, 11 janvier 1984 sur l'action en direction du milieu scolaire pour la promotion du livre et de la lecture.

⁴ Conférence de presse, 25 septembre 1985, Hôtel de Sully, convention pour le développement de l'action culturelle en milieu scolaire.

alloués à chacun des vingt-neuf projets répartis sur la Seine-et-Marne, la Seine-Saint-Denis et le Val-de-Marne. L'affaire est menée d'un bout à l'autre par des équipes mixtes reflétant à tous les niveaux la nécessité d'une liaison entre l'école et la lecture publique. Pour assurer le suivi de cette opération, un groupe de pilotage chargé de l'animation, de l'impulsion, du soutien et, de la formation se constitue dans chaque département. Ainsi, en Seine-et-Marne, l'équipe comprend un conseiller pédagogique, le chargé de mission pour le livre et la lecture à la DRAC, la directrice de la bibliothèque centrale de prêt, l'inspecteur départemental de l'Education nationale, des professeurs de l'école normale, une bibliothèque municipale, une association, une librairie spécialisée, un écrivain pour la jeunesse. La synergie des moyens donne les meilleures chances à la réalisation du projet. En 1985/1986, la mise en œuvre est reconduite pour les académies de Lille, Montpellier, Orléans/Tours, Rouen, Strasbourg et Toulouse¹. L'accord signé par le ministère de l'Education nationale, de la Culture et le F.A.S. fait l'objet d'un texte paru à la date du 14 mars 1986. Ce texte précise la procédure expérimentale engagée au cours de l'année scolaire 1985/1986 pour le développement de B.C.D. Le 19 mars 1985, le ministre de l'Education nationale annonce que « 200 B.C.D. seront créées avec l'aide de l'Etat en 1985 dans le cadre de deux programmes lancés avec le ministère de la Culture et le F.A.S. pour les travailleurs migrants et leurs familles². »

Des opérations plus ponctuelles de prévention contre l'illettrisme sont également mises en place à l'image de ce qu'a réalisé un chercheur, Gérard Chauveau, à Colombes dans les Hauts-de-Seine, avec l'opération « *coup de pouce en lecture*³. » À la rentrée 1989, la municipalité met en place un dispositif d'accompagnement scolaire en lecture-écriture pour « *les élèves fragiles*⁴ » de cours préparatoire. De la mi-novembre à la mi-juin, les clubs coup de pouce offrent gratuitement, après la classe, une aide en lecture-écriture à plus de deux cents enfants (de 20 à 25% des effectifs du cours préparatoire) sur proposition de leur instituteur et avec l'accord de leurs parents. Quatre soirs par semaine pour un total proche d'une centaine

¹ Ce choix a été arrêté par les trois partenaires lors de la réunion du 30 octobre 1985 et est maintenu indépendamment de la décision qui est prise pour les académies du programme C.D.I.

² Discours du ministre de l'Education nationale, journée de la lecture, 19 mars 1985.

³ Cette expérimentation est relatée dans le rapport à monsieur le ministre sur les activités complémentaires à la scolarité mises en place par les collectivités locales, I.G.A.E.N., juin 1994. Rapporteur M. François.

⁴ Rapport à monsieur le ministre sur les activités complémentaires à la scolarité mises en place par les collectivités locales, I.G.A.E.N., juin 1994. Rapporteur M. François.

de séances dans l'année scolaire, des groupes de cinq enfants se réunissent de 16h30 à 18 heures avec un animateur. La ville recrute soixante-dix animateurs dont 60% sont des enseignants du premier degré et 40% des étudiants ou des animateurs socio-éducatifs.

L'action ne relève pas du soutien destiné à des élèves déjà en difficulté mais de la prévention au profit de jeunes écoliers qui risquent de perdre pied au cours préparatoire, moment clé de la scolarité. Il s'agit de leur offrir davantage d'occasions de lire et d'écrire et de leur donner une aide comparable à celle que reçoivent dans leur famille les enfants plus favorisés et sans déresponsabiliser les parents.

La mise en place de programmes pour développer la lecture est motivée par des intérêts partagés par les ministères de la Culture et de l'Education nationale car la lutte contre l'illettrisme et la lutte contre l'échec scolaire sont affirmées comme prioritaires par les gouvernements successifs. Toutefois, l'aspect primordial de cette question ne simplifie pas la nature des relations entre les administrations en charge de faire des propositions. La concertation entre le ministère de la Culture et le ministère de l'Education nationale n'est pas plus efficace en matière de lecture qu'en matière de théâtre et peut-être encore moins tant la légitimité du ministère de la Culture laisse pour certains à désirer. On distingue la pratique scolaire de la lecture et la pratique de la lecture à optique ludique. Cela rend difficile la mise en place de programmes comme les B.C.D. mais malgré tout la lecture reste toujours le centre des préoccupations partenariales que ce soit, avec les P.A.E. au début des années quatre-vingt ou, avec le C.E.L. à la fin des années quatre-vingt-dix.

Après avoir évoqué les méandres administratifs à surmonter pour développer la lecture en milieu scolaire au travers de l'ouverture de lieux où peuvent se trouver plus facilement les livres, il est important de souligner que la connaissance de la littérature n'est pas une fin en soi, mais une voie royale conduisant à l'accomplissement de chacun, et qui correspond totalement à la mission de l'éducation artistique en milieu scolaire :

« L'objet de la littérature étant la condition humaine même, celui qui la lit et la comprend deviendra, non un spécialiste en analyse littéraire, mais un connaisseur de l'être humain. Quelle meilleure introduction à la compréhension des conduites et des passions humaines qu'une immersion dans l'œuvre des grands écrivains. Quelle meilleure préparation à toutes les professions fondées sur les rapports humains ? Avoir comme professeurs Dostoïevski et Proust,

Shakespeare et Sophocle, n'est-ce pas profiter d'un enseignement exceptionnel ? Et ne voit-on pas qu'un futur médecin aurait plus à apprendre de ces mêmes professeurs que des concours de mathématiques qui déterminent aujourd'hui sa destinée ? Les études littéraires trouveraient ainsi leur place au sein des humanités, à côté de l'histoire des événements et des idées, toutes ces disciplines faisant progresser la pensée en se nourrissant autant des œuvres que des doctrines, des actions politiques que des mutations sociales, de la vie des peuples que celle des individus¹. »

Progressivement le succès du dispositif P.A.E. pensé pour le livre est appliqué à d'autres domaines notamment dans les domaines artistiques. La possibilité de réaliser aussi des P.A.E. dans le domaine de l'expression et de la création artistique est ouverte à la rentrée 1986. Le bilan de l'année scolaire 1986/1987 pour l'école élémentaire a fait apparaître que 48% des P.A.E., soit plus de 1200 projets, ont concerné cette nouvelle priorité. En 1987/1988, ce sont 40% des P.A.E. qui ont relevé du domaine artistique, soit 1315 projets touchant environ 250 000 élèves. En 1988/1989, près de 52% de l'ensemble des P.A.E., soit 1898 projets touchant environ 380 000 élèves, ont concerné le domaine artistique.

¹ Tzvetan Todorov, *La Littérature en péril*, Paris, Flammarion, 2007, 94p.

	Nombre total de P.A.E. à l'école élémentaire	% de P.A.E. artistique	Estimation du nombre de P.A.E. concernés	Nombre d'élèves
1986/1987	2503	48%	1201	200 000
1987/1988	3287	40%	1315	260 000
1988/1989	3646	52%	1898	383 000
1989/1990	3810	44,5%	1697	275 000

Evolution du nombre de P.A.E. à l'école élémentaire de 1986 à 1990

Pour les collèges et lycées, on relève 12567 P.A.E. dont 60% dans le secteur artistique pour l'année 1986/1987 ainsi répartis :

12.5% P.A.E. lecture

9% P.A.E. théâtre

7.5% P.A.E. patrimoine

7% P.A.E. arts plastiques

4% P.A.E. musique et danse

3.5% P.A.E. médias et presse.

Les autres P.A.E. portent sur les sciences et techniques, l'environnement, la connaissance des cultures, la santé, la sécurité et l'éducation civique. Le P.A.E. implique l'interaction des disciplines artistiques et de l'ensemble des activités pédagogiques. On note qu'au cours de l'année scolaire 1986/1987, sur les 15 000 P.A.E. dénombrés dans les écoles, les collèges et les lycées, une part importante concerne des domaines artistiques. Les orientations du P.A.E. pour l'année 1987/1988 continuent de mettre en avant les pratiques artistiques. Par les collaborations qu'il suscite avec des partenaires culturels (collaboration avec des professionnels de l'expression dramatique, du cinéma, de l'audiovisuel, de la musique, des arts plastiques, des musées, de la conservation du patrimoine), le P.A.E. est un

instrument tout à fait propice à l'initiation aux diverses formes d'expressions et de créations artistiques, tant dans leurs aspects classiques que contemporains. Comme le souligne la réponse faite par le ministère de l'Éducation nationale à une question concernant le P.A.E. dans le cadre de la préparation du projet de loi relatif aux enseignements artistiques¹ : « *Le P.A.E. est un moyen efficace pour sensibiliser les élèves au domaine artistique car il favorise les contacts avec la création, l'adéquation entre l'offre et la demande culturelles et enfin, le décloisonnement des disciplines artistiques.* »

Le P.A.E. en direction des domaines artistiques n'est pas parti de rien. En relevant des statistiques concernant les P.A.C.T.E. pour l'année scolaire 1979/1980, on s'aperçoit que 35.22% des établissements du second degré ont réalisé un P.A.C.T.E. Pour l'année scolaire 1980/1981, 50.7% des établissements du second degré sont concernés. Les projets portent pour 21.77% sur l'environnement, 16.5% sur le patrimoine, 14% sur l'expression dramatique, 11.4% sur les sciences et les techniques, 10% sur les médias et l'audiovisuel, 5.4% sur les arts plastiques, 4.6% sur la musique et la danse, 13% sont considérés comme divers.

L'éventail des thèmes abordés est fondé sur l'utilisation de la diversité des initiatives des enseignants confrontés à des situations éducatives multiformes comme de la diversité des occasions de partenariat : lecture-écriture, sciences et techniques, connaissance et dialogue des cultures, théâtre, environnement, arts plastiques, cinéma audiovisuel, patrimoine, musées, architecture, musique, économie, sports, santé, sécurité, technologies nouvelles, orientation, danse, presse...

Qui dit intervenant en milieu scolaire dit formation, le dispositif des P.A.E. prévoit donc une politique de formation même si cela n'est pas si aisé. Selon la note de service n°84-415 du 2 novembre 1984, il y a « *des difficultés de mise en œuvre de certaines modalités retenues pour cette première année d'expérimentation, notamment en ce qui concerne " le P.A.E. avec volet formation " et les procédures de financement.* » Toutefois, des actions de formation et d'information importantes ont été entreprises qui ont permis de toucher 10 000 enseignants et chefs d'établissement. Organisées par les chargés de mission rectoraux et départementaux à l'action culturelle, ces actions bénéficient du concours des mouvements pédagogiques, d'organismes culturels, scientifiques et techniques. C'est ainsi que ces projets

¹ 21 septembre 1987.

sont aussi, pour les enseignants et les intervenants extérieurs, l'occasion privilégiée d'enseignements mutuels qui pourront s'insérer dans des actions de formation continue coordonnées par l'inspecteur départemental de l'Education nationale.

Enfin, le dispositif du P.A.E. se développe à l'échelle du territoire. Le P.A.E. s'inscrit dans une perspective de décentralisation de l'action éducative et de plus grande autonomie des établissements pour prendre en compte les données locales. La connaissance des besoins spécifiques des élèves, notamment ceux en difficultés, constitue une démarche indispensable à l'élaboration de ces projets. Les orientations pour l'année 1987/1988 soulignent qu'« *une plus grande efficacité a été recherchée à travers une déconcentration accrue des décisions d'attribution des aides complémentaires en liaison et en cohérence avec la politique académique définie dans les programmes académiques d'action culturelle*¹. » Le rapport Rizzardo² qui s'intéresse à la coopération entre ministères de la Culture et de l'Education nationale au niveau régional souligne toutefois les craintes des D.R.A.C. d'être entraînés vers le risque de saupoudrage que constituerait une coopération établie sur les seuls P.A.E.

Le P.A.E. permet à la fois d'enrichir la pédagogie des apprentissages fondamentaux et de résoudre des problèmes éducatifs tels que le développement de la socialisation, l'éveil de la curiosité, le sens des responsabilités et de la solidarité. Un P.A.E. ne peut donc être une simple juxtaposition d'actions dispersées non plus qu'une activité qui, pour être intéressante en soi, ne serait pas rattachée à des besoins et des objectifs clairement précisés. « *Les P.A.E. comportent des initiatives destinées à enrichir le travail de la classe par une ouverture cohérente avec ses objectifs et par des approches diversifiées*³. » Le P.A.E. est un moyen d'ouvrir l'univers scolaire à d'autres partenaires pour y faciliter la promotion de l'égalité des chances. Cette formule se heurte aux pesanteurs de la bureaucratie qui risquent de faire avorter certaines coopérations par manque de coordination entre ministères trop préoccupés par la simple sauvegarde de leurs intérêts et qui mettent en danger les perspectives primordiales d'ouverture du monde scolaire.

¹ La note de service n°88-249 du 11 juin 1982.

² Compte rendu de la mission relative à l'étude de la coopération entre les ministres de la Culture et de l'Education nationale dans cinq régions, René Rizzardo, octobre 1984.

³ Note de service n°88-249 du 11 juin 1982.

2. D'autres formes d'école

L'école n'est plus le seul lieu d'éducation. Les partenariats dans et hors du milieu scolaire se multiplient grâce au recours aux intervenants culturels dans le cadre de projets pédagogiques. Les classes transplantées, les ateliers de pratique artistique, la reconnaissance de la pertinence de la présence du théâtre et du cinéma en milieu scolaire concourent à l'évolution du modèle scolaire qui s'éloigne définitivement du modèle de l'instruction.

2.1. Les classes transplantées

Il s'agit de créer un événement dans la vie des écoliers. Les classes transplantées contribuent au développement de l'enfant dans toutes ses composantes : corporelles, affectives, intellectuelles et sociales. Classes vertes, classes de mer ou classes de neige sont des occasions pour les pédagogues de réaliser leurs cours dans d'autres contextes, de délocaliser l'école. Il existe trois types de classes découvertes¹ à dominante artistique ou culturelle : *les classes patrimoine*, *les classes arc-en-ciel* et *les classes culturelles*. Trois types, à ceci près que les *classes du patrimoine* sont un sous-type de la *classe culturelle*. C'est le caractère fondateur des classes patrimoine qui implique de les distinguer des autres *classes culturelles*. Il en va de même pour les *classes arc-en-ciel*. À partir de 1987, il faut compter avec les *classes d'initiation artistique*. Une note de Michel Tourlière² en date du 30 juin 1987 et adressée au directeur des écoles de l'Education nationale, expose un nécessaire effort de définition. Ainsi, le terme « *classes d'initiation artistique me paraît de nature à éviter toute confusion avec les classes du patrimoine davantage centrées sur les richesses du passé et l'histoire des arts.* » Et Michel Tourlière de poursuivre ses éclaircissements, au demeurant fort utiles :

« Je souhaite pour ma part que l'appellation classes culturelles soit retenue pour désigner l'ensemble des classes transplantées en milieu artistique et patrimonial. Les classes d'initiation artistique désigneraient alors les classes qui

¹ La note de service du ministère de l'Education nationale du 17 septembre 1982 précise que ce type de classes « *prennent désormais l'appellation de classes découverte* ».

² Michel Tourlière est né à Beaune en 1925. Il a étudié à l'Ecole des beaux-arts de Dijon puis à l'Ecole nationale supérieure des arts décoratifs dont il sera nommé directeur en 1970. En 1986, il est nommé délégué aux enseignements et formations au ministère de la Culture et de la Communication. Il meurt en 2004.

ont pour objet le travail avec des artistes et la rencontre avec la création contemporaine, les classes du patrimoine évoquant davantage la découverte de sites historiques renommés. Ces deux types de classes font en effet référence à des démarches et à des objectifs différents, elles font également l'objet de procédures et financement distincts. »

On a ici un autre exemple d'hésitation entre la rupture et la continuité, au travers des changements incessants de termes pour désigner à peu près le même contenu.

Quel que soit le type de classe, les détails d'ordre pratique - le public scolaire ciblé, la durée du séjour, la nature du projet pédagogique - sont communs. Les écoliers concernés sont en tout premier lieu ceux des classes préélémentaire ou élémentaire, principalement des CM1 ou CM2. Ce type de sorties de classe n'est toutefois pas réservé à ces niveaux ; les collégiens peuvent aussi en profiter. D'ailleurs, certaines classes (photo, cinéma...) s'adressent exclusivement à des élèves du second degré mais au risque de s'éloigner des objectifs d'action culturelle qui stimulent les tenants des classes culturelles. Ainsi, comme le souligne Jean Ader :

« Les élèves du second degré ne sont plus dans une situation d'unicité du maître. Les classes culturelles organisées à leur intention sont liées à la spécialisation de leur enseignement, le professeur accompagnateur ayant tendance à faire valoir une orientation de discipline. La classe a donc toutes les chances de dériver vers une opération de formation du type stage, intégrant une forte part d'acquisitions techniques ou de préparation professionnelle¹. »

Les classes poursuivent là où elles sont implantées toutes les activités scolaires habituelles mais il ne s'agit pas que d'une simple délocalisation. Ces classes doivent, en plus du programme, répondre à un projet éducatif (pédagogique et artistique). La durée du séjour est fixée à dix jours. En réalité, les classes du patrimoine se déroulent sur cinq jours effectifs. D'ailleurs, la circulaire n°86-317 du 22 octobre 1986 précisera qu'« afin de limiter la gêne qui pourrait être éventuellement apportée au cursus scolaire des élèves par des déplacements de durée trop longue, il est rappelé que toute sortie ne pourra excéder une durée de cinq jours prise sur le temps scolaire. » Mais ce séjour de cinq jours dans un lieu au caractère culturel, sans être un prétexte, n'est qu'une partie du projet éducatif. La qualité d'une classe de

¹ Note sur les classes culturelles de Jean Ader, consultant, [sd], 14p.

découverte dépend largement de la valeur du travail de préparation, « *c'est elle qui justifie vraiment le déplacement de la classe*¹ » ainsi que de son prolongement. Il est toutefois important que ces classes soient transplantées et qu'elles permettent aux enfants de découvrir « *la poésie de l'espace*² » en créant un événement dans leur vie d'écolier.

C'est pour accroître la qualité de ces projets éducatifs que l'on incite à la collaboration entre partenaires. On ne sera pas étonné que les *classes du patrimoine* soient inscrites dans le protocole d'accord signé par les ministres de la Culture et de l'Education nationale en avril 1983 puisqu'il s'agit essentiellement d'y encourager la collaboration entre partenaires. Ainsi, le projet doit être élaboré en étroite collaboration entre les maîtres et l'association ou la collectivité concernée. De même que l'on incite les institutions, écoles et établissements culturels à travailler ensemble, les professeurs et maîtres sont encouragés à travailler avec les intervenants pour préparer leurs projets éducatifs. Comme le précise la note des services du ministère de l'Education nationale du 17 septembre 1982 : « *La richesse pédagogique des projets tient aux caractéristiques naturelles et culturelles du milieu, à l'interdisciplinarité pédagogique de l'ensemble du personnel d'encadrement et à la qualité des relations établies entre les enfants, le maître et ces personnels.* » On incite les enseignants à travailler ensemble ou avec des intervenants, sur un même objectif, en amont et en aval des classes du patrimoine pour tirer le maximum de profits pédagogiques de cette classe d'exception. Exception car si le but est que chaque enfant soit un jour parti en classe culturelle, il est loin d'être rempli. La création des *classes culturelles* est en progression constante chaque année mais leur nombre est insuffisant si l'on tient compte des objectifs.

À l'initiative du ministère de la Culture, au cours de l'année du patrimoine (1980), des classes du patrimoine sont organisées sur la base d'un projet F.I.C., comme un nouveau type de classes de découverte. Elles sont basées sur l'initiation *in situ* à une compréhension active du patrimoine. L'année du patrimoine est la première action d'envergure nationale consacrée à la sensibilisation des Français. Le principe de cette action est posé au conseil des ministres en août 1978 : « *Tenter de modifier l'attitude des Français vis-à-vis de leur patrimoine collectif en leur faisant prendre conscience de son immense richesse, de sa variété sans*

¹ Essai de bilan sur les classes du patrimoine, journée d'études des classes du patrimoine, 19 et 20 juin 1984, p.4.

² Citation de Gaston Bachelard.

*équivalent, et des efforts de sauvegarde et de mise en valeur qu'il présente*¹. » La direction du patrimoine met en place en 1981 une mission dite des relations extérieures qui développe plus particulièrement une action culturelle en vue de permettre à la population de se « *réapproprier le patrimoine* »². Dès son origine, la mission s'est fixé des axes et des publics prioritaires vers lesquels elle dirige ses actions. Le public scolaire est un de ces publics prioritaires et les classes du patrimoine constituent l'opération la plus emblématique menée en milieu scolaire par la mission des relations extérieures.

Son instigateur est le premier directeur du patrimoine (de 1978 à 1983), Christian Pattyn. Les classes patrimoine sont instituées en 1982 et c'est au centre d'initiation au patrimoine et à l'environnement de Villefranche-de-Conflent que serait née l'appellation. En fait, ces classes sont très largement inspirées des classes « monuments historiques » que Jean-Pierre Bady, alors directeur de la Caisse des monuments historiques, a lancées, « *c'était dans les années 1979-1980* »³. Ces classes ont pour objectif de sensibiliser le jeune public au patrimoine par la découverte d'un monument et des techniques de conservation et de restauration par un contact direct et prolongé en effectuant des déplacements dans un lieu de qualité architecturale, archéologique ou de ressources historiques. Les objectifs pédagogiques sont de quatre ordres : l'initiation à l'architecture, enrichir l'enseignement de l'histoire et de la géographie, une initiation au milieu naturel et le contact avec les réalités professionnelles.

Cette opération qui vise à donner une image non figée du patrimoine est menée conjointement par la direction du patrimoine et la Caisse nationale des monuments historiques et des sites. Il est à noter que, de leur côté, les collectivités locales associées aux ressources des familles couvrent les frais d'hébergement et de transport ; ce qui correspond à 25% de la répartition des financements pour 1983. En fait, la répartition des financements pour la première année souligne bien que ces classes sont promues par le ministère de la Culture. En effet, 39% du budget contre 4 % pour l'Education nationale sont attribués par le ministère de la Culture avec l'appui de la fondation de France. Cependant, les classes du patrimoine

¹ Cité par Anne Gouzou, in *De l'année du patrimoine aux journées du patrimoine*, Paris I, 2002, mémoire de maîtrise sous la direction de Pascale Goetschel.

² Développement d'une action culturelle à partir du patrimoine : schéma proposé par la mission des relations extérieures, 15 septembre 1981.

³ Discours de François Léotard, journée nationale des classes du patrimoine Grand Palais, 1^{er} avril 1987, p.109.

figurent dans la convention passée en 1985 entre les ministères de la Culture et l'Education nationale. Elles bénéficient cette même année d'une convention particulière, en date du 25 avril 1985, par laquelle la direction du patrimoine du ministère de la Culture et la Caisse nationale des monuments historiques et des sites apportent solidairement un concours financier important la première année.

C'est lors de la journée nationale des classes du patrimoine organisée le 1^{er} avril 1987 au Grand Palais¹ que la direction des écoles du ministère de l'Education nationale annonce sa participation aux classes culturelles et aux classes du patrimoine sous forme de subventions versées à la C.N.M.H.S. et de mesures nouvelles dans le cadre de la loi sur l'Education artistique de 1988. Louis Baladier, directeur des écoles au ministère de l'Education nationale souligne l'intérêt de son ministère pour ce type d'actions : « *L'importance capitale de l'action culturelle qui ne doit pas être simplement une déclaration d'intention mais qui doit se manifester réellement dans les faits et vous savez qu'à cet égard le chemin à parcourir est relativement important*². » Au lendemain de cette journée nationale des *classes du patrimoine*, fidèle au propos qu'il y avait tenu, le directeur des écoles, Louis Baladier, propose au ministère de la Culture un projet de circulaire sur les classes culturelles. Son but est surtout de sensibiliser les milieux éducatifs et d'inciter les inspecteurs d'académie à prendre en compte cette formule pédagogique. Le ministère de l'Education nationale prend ses responsabilités, c'est ainsi que l'on parlera de « *second souffle des classes du patrimoine*³. » Cette circulaire n°87-268 dite du « développement des classes d'initiation artistique dans le premier degré » est sortie le 4 septembre 1987.

Deux autres circulaires lui seront adjointes. L'une, la circulaire n°88-063 du 10 mars 1988 sur les classes du patrimoine à proprement parler, l'autre, la circulaire n°87-268, toujours sur les classes d'initiation artistique. Il s'agit dorénavant de *classes d'initiation artistique*. Ces premières circulaires s'intéressent au premier degré, mais le procédé est aussi examiné, comme s'y était engagé le représentant du ministère de l'Education nationale lors de la journée nationale des classes du patrimoine, pour le secondaire. Ainsi la circulaire n°88-

¹ Cette journée a été précédée par un stage national organisé par l'Institut du patrimoine au château de Maisons-Lafitte.

² Intervention de Louis Baladier, directeur des écoles au ministère de l'Education nationale, p.15.

³ « Le second souffle des classes du patrimoine », *Argus de la presse*, 24 avril 1987.

083 du 1^{er} avril 1988 s'intéresse-t-elle aux classes du patrimoine dans le second degré. L'effort est d'autant plus important que ces circulaires seront suivies par la réunion de journées interacadémiques d'information et d'échanges sur les objectifs de ces classes dans le cadre du développement des enseignements artistiques pour une meilleure mise en œuvre.

Pour finir avec le financement des classes du patrimoine, une note de juin 1988 de la direction des lycées et collèges précise les aides financières accordées par le ministère de l'Education nationale dans le cadre de la préfiguration de classes du patrimoine. Des aides sont possibles de la part de l'Education à la fois du côté du rectorat et du côté de l'académie. Le ministère de la Culture (la Caisse nationale des monuments historiques et des sites (C.N.M.H.S.) et la direction du patrimoine) proposent des aides spécifiques. Mais l'élément informatif de cette note vient surtout de sa conclusion : « *La généralisation des classes du patrimoine conduit la direction du patrimoine à envisager, pour sa part, dès 1989, une déconcentration des crédits aux D.R.A.C. qui seront aussi chargées de la gestion administrative et financière de ces opérations*¹. »

En raison de leur succès et de leur coût, le ministère de la Culture cherche à se désengager ou plutôt à répartir différemment les financements de ces classes du patrimoine. Selon lui, il appartient aux collectivités territoriales de prendre le relais d'un désengagement financier progressif de la direction du patrimoine et de la C.N.M.H.S. D'ailleurs, est inscrit au programme de la journée nationale des classes du patrimoine le bilan de ces classes et le rôle à jouer par les collectivités territoriales. « *Si l'on veut éviter une érosion rapide de la qualité d'ensemble des classes organisées, un effort tout particulier de rapprochement avec les collectivités territoriales doit être entrepris*². » Avis aux futurs trésoriers.

La première année, en 1982, trois sites (la Saline d'Arc-et-Senans, la Chartreuse de Villeneuve-lès-Avignon et l'Abbaye de Fontevraud) accueillent onze classes. En 1983, cinq centres culturels de rencontre, quelques associations de chantiers de jeunes bénévoles, des associations du patrimoine architectural privé et des associations locales se proposent

¹ Note du 15 juin 1988 sur la procédure et les aides financières du ministère de l'Education nationale pour les classes du patrimoine, direction des lycées et collèges.

² Journée nationale des classes du patrimoine Grand Palais, 1^{er} avril 1987, intervention de Guy Burbet, p.13

d'accueillir ces classes. Très vite, elles connaissent un vif succès auprès des enseignants, ainsi on compte soixante-sept *classes du patrimoine* en 1983/1984 et neuf cents en 1990.

Après les *classes du patrimoine*, d'autres classes transplantées sont mises en place comme les *classes arc-en-ciel*. Parties des arts plastiques, les *classes arc-en-ciel* en ayant progressivement intégrés la photo et le cinéma ont fini par incarner la diversité des *classes culturelles*.

L'objectif des *classes arc-en-ciel* consiste à immerger le groupe composé du maître et des élèves dans un type d'activité en rupture partielle avec l'emploi du temps habituel de la classe. Cette semaine a pour objectif d'être le levier du développement des activités plastiques à l'école durant l'année, motivant en amont et en aval tout ce qui se situe dans ce registre. Cette rencontre n'a pas pour objet d'initier les enfants à l'apprentissage des pratiques de l'artiste (qui ne doit pas se transformer en professeur d'arts plastiques), mais de permettre de découvrir leur existence et d'en appréhender concrètement certains aspects.

Dans un premier temps, les candidatures de quatre sites ont été retenues par la direction des arts plastiques (D.A.P.) : U.C.A.D. à Paris, le C.N.A.C. de Nice¹, l'Ecole des beaux-arts d'Epinal et le Centre national de la bande dessinée d'Angoulême. Pour 1985/1986, le musée Picasso d'Antibes a été ajouté.

Pour ce qui est des *classes arc-en-ciel* et à la différence des *classes du patrimoine*, le financement est équitablement réparti entre les trois acteurs, (ministère de la Culture, ministère de l'Education nationale et municipalités). La coopération est plus affirmée entre les deux ministères (groupe de pilotage, inscription de l'opération dans une coopération d'ensemble). D'autres différences singularisent les *classes arc-en-ciel* des *classes du patrimoine*. Les *classes arc-en-ciel* concernent spécifiquement les enseignements artistiques, notamment les arts plastiques alors que les *classes du patrimoine* se relie à des disciplines scolaires plus nombreuses, à dominante historique. La priorité des *classes arc-en-ciel* est donnée aux écoliers du primaire où les problèmes de formation des maîtres en matière artistique sont loin d'être résolus et où il est nécessaire de développer très tôt l'appétence pour les activités artistiques. Enfin, les *classes arc-en-ciel* choisissent d'assurer le contact et la communication directe entre les jeunes et la création grâce à la présence vivante des artistes.

¹ U.C.A.D. : union centrale des arts décoratifs ; C.N.A.C. : centre national d'art contemporain.

Les *classes arc-en-ciel* photo fonctionnent depuis 1983 à l'Ecole nationale de la photographie à Arles. D'autres ont débuté en novembre 1984 et sont accueillis au Musée des arts décoratifs et à l'Ecole nationale d'art d'Angoulême. Les *classes arc-en-ciel* sont financées à parité par tous les responsables de l'opération mais cela non sans poser de problèmes. Un compte rendu d'une réunion de la structure de concertation Education nationale/Culture du 11 juillet 1984 stipule qu'un premier programme de seize *classes arc-en-ciel* a fait l'objet d'un projet FIC. Inscrite au protocole d'accord, affichée comme une priorité des deux ministères, objet d'une information auprès des régions et collectivités locales, cette opération s'est néanmoins trouvée reportée en raison des économies budgétaires imposées au FIC sur son exercice 1984. À la suite du retrait du FIC sur le projet *classes arc-en-ciel* (D.A.P., D.D.C., Education nationale) qui prévoyait le lancement de seize classes transplantées dans les écoles d'art d'Epinal et d'Angoulême, au Musée des arts décoratifs à Paris et au C.N.A.C. de Nice, le relais a été pris par les deux ministères sur un programme allégé. Toutefois, le caractère prioritaire de ce programme est confirmé car il concerne les arts plastiques, secteur peu développé jusqu'alors dans les actions conjointes Education nationale/Culture et qui fait l'objet de prospections et de contacts auprès des collectivités locales dans les autres régions concernées et alors que les écoles d'art ont pris des dispositions pour l'accueil des classes en accord avec les villes dont elles dépendent. L'échantillon expérimental n'a de sens que dans la perspective d'une extension après évaluation. Il a fallu décider de cette perspective ou d'un abandon de l'expérience.

De même que pour toutes les actions culturelles en milieu scolaire ou tous les enseignements artistiques en milieu scolaire, on revient sur le problème de la formation des formateurs.

« Il y a de gros besoins en formation des enseignants (...) les instituteurs ont été mal préparés à aborder ce domaine. Si la classe du patrimoine n'est que cinq jours dans une année et s'il n'y a pas une action de formation des enseignants pour leur apprendre à la préparer et surtout à inclure tous ces acquis des classes du patrimoine dans les programmes, il n'est pas question de faire des choses

séparées des programmes scolaires, il faut que ce soit vraiment dans la vie de la classe toute l'année, il faut une préparation des enseignants¹. »

À cela le représentant du ministère de l'Éducation nationale, Louis Baladier, répond qu'il est tout aussi nécessaire de faire un « *effort d'autoformation et d'autosensibilisation (...) je ne crois pas que chaque fois qu'il faudra que le système éducatif intègre une mission nouvelle, la réponse pourra être : on va intégrer ça dans la formation.* »

Ce type d'opération induit plusieurs questions dont une nous semble essentielle. À la différence des musiciens intervenant en milieu scolaire qui reçoivent une formation pédagogique depuis la création des C.F.M.I., les artistes résidents dans les centres culturels qui reçoivent les scolaires ne sont que des artistes. Peuvent-ils être de bons médiateurs ? Cela constitue un élément supplémentaire distinguant les opérations d'action culturelle comme les classes culturelles et les enseignements artistiques dispensés par les *dumistes* pour combler un manque de formation des instituteurs et un déficit horaire des professeurs de musique en collège.

La mise en place d'un programme de classes culturelles doit se fonder sur l'expérience acquise à travers les classes du patrimoine et les *classes arc-en-ciel* (arts plastiques). Cependant, les classes culturelles se distinguent sur trois points de ces dernières réalisations. D'abord, la diversification ; tous les champs artistiques ou culturels (théâtre, danse, musique, cinéma, artisanat d'art, musées) doivent s'ouvrir à ces classes, qui peuvent être spécialisées ou pluridisciplinaires. Elles sont mises en place de façon expérimentale dès l'année scolaire 1984/1985.

Les classes culturelles n'ont pas de perspective d'apprentissage, d'acquisition de connaissance ou d'assimilation de pratiques définies. Si le temps fort qu'elles constituent est susceptible de prolongements pédagogiques, la responsabilité de ceux-ci revient aux enseignants, même si un certain type d'échanges entre les artistes et les enseignants est susceptible d'en accroître la qualité. La découverte que proposent les classes culturelles ne s'accommode pas de la passivité de type touristique. Elle suppose un travail fait d'activités par lesquelles l'artiste choisit de révéler la réalité de son travail, de sa relation à son art. Du 11

¹ Intervention de Danielle Vais, responsable du groupe de la commission académique d'action culturelle du rectorat de Créteil à la journée nationale des classes du patrimoine Grand Palais, 1^{er} avril 1987.

au 23 mars 1985, la troisième session de « *classes culturelles* » expérimentales a lieu au centre de développement culturel du Parvis dans les Hautes-Pyrénées.

Quant aux classes d'initiation artistique, elles sont financées à parité par l'Education nationale et par la Culture et ont été baptisées par la circulaire interministérielle n°87-268 du 4 septembre 1987. En 1988, les deux ministères bénéficiant des mesures nouvelles d'accompagnement de la loi du 6 janvier 1988 relative aux enseignements artistiques ont pu en organiser plus de deux cents. En 1989, près de trois cents sont réalisées, dont 23% dans le domaine musical. En 1990, près de quatre cents classes d'initiation artistique.

2.2. Les ateliers de pratique artistique

Au-delà des classes transplantées, l'outil le plus utilisé en milieu scolaire est celui des ateliers de pratique artistique. Ces ateliers financés à parité par l'Education nationale et par la Culture ont été créés à titre expérimental en 1989 pour répondre à la demande d'équipes pédagogiques souhaitant travailler avec des artistes ou avec des professionnels de la culture, selon une formule moins lourde à organiser qu'une classe culturelle, sans délocaliser les élèves. S'ils ne relèvent pas des enseignements obligatoires, ils entrent dans l'usage, en complément de ceux-ci. Ces ateliers obéissent à une logique de sensibilisation à long terme, ils s'inscrivent dans une volonté de rupture avec le cours et ses nécessités. Mais l'atelier de pratique artistique n'a pas pour finalité obligatoire l'élaboration d'une œuvre : « *Cette activité (...) ne doit pas être orientée vers un processus de production d'une œuvre ou d'un spectacle, ni assimilée à des formules préexistantes : P.A.E., sorties éducatives, visites... Il s'agira de choisir d'organiser des séquences qui jalonnent un parcours original de découverte et de création¹.* »

Dans le primaire ou le secondaire, ce sont trois heures hebdomadaires fragmentées de pratique artistique. Ce temps est intégré au service des enseignants (en heures supplémentaires) durant douze à seize semaines. Dans le secondaire, les ateliers sont optionnels et regroupent un petit nombre d'élèves. L'atelier étant dirigé au collège par un spécialiste (pour la pratique musicale) n'a pas pour obligation d'inclure un intervenant. En aucun cas la classe atelier ne se substitue à une formule préexistante (P.A.E.). Il est même préférable que cette classe atelier de pratique artistique et culturelle se déroule dans des

¹ Circulaire n°89 279 ministère de l'Education nationale-Culture, 8 septembre 1989.

locaux extérieurs à l'établissement scolaire. Dès 1975, le rapport du groupe culture du VII^e Plan (planification portant sur la période 1976/1980) recommande la création d'ateliers d'expression artistique, ainsi que le contact plus fréquent des élèves avec les œuvres et les artistes. On reconnaît alors que l'école n'est plus le seul lieu d'éducation : l'une de ses missions est d'assurer la synthèse et l'exploitation des acquisitions réalisées sans elle. On étudie les manières de multiplier les actions d'animation culturelle déjà existantes et de les intégrer à l'ensemble du programme scolaire. Les ateliers de pratique artistique peuvent revêtir plusieurs formes : ateliers de pratique artistique mono-disciplinaire (instrumental : (flûte à bec, percussions, guitare...), vocal (chorale, théâtre lyrique, comédie vocale, jeu scénique, opéras pour enfant), nouvelles technologies (synthétiseurs, mixage, recherche d'effets sonores...)).

Ces actions sont menées de façon ponctuelle, et très locale. L'esprit de démocratisation de l'accès à l'art est prioritaire, mais seuls quelques privilégiés peuvent en profiter, car ces actions demeurent réservées à certaines zones pilotes. Le moyen le plus tangible pour organiser une collaboration suivie des organismes culturels et des établissements scolaires serait la mise en place systématique de passerelles entre les écoles et les institutions culturelles, dont la liaison serait facilitée par une proximité géographique, et même par une administration générale commune au niveau de la collectivité locale.

3. Les nouvelles options artistiques

Des formules sont pensées pour favoriser l'ouverture des établissements scolaires sur l'environnement culturel. Le P.A.C.T.E. puis le P.A.E. prennent le relais du FIC et facilitent les partenariats avec des artistes ou des intervenants culturels mais également la sortie des élèves à l'extérieur de l'école dans le temps scolaire. Le développement des classes transplantées, qu'elles soient culturelles, du patrimoine ou arc-en-ciel, ouvre encore plus les fenêtres de l'école. Mais au-delà du déplacement physique, que ce soit celui de l'intervenant qui se rend à l'école ou de la classe qui se déplace à l'Abbaye de Fontevraud, c'est un bouleversement des frontières des disciplines enseignées en milieu scolaire qui participe de l'ouverture de l'école et de l'esprit de ses élèves. La création de nouvelles options artistiques comme le théâtre et le cinéma témoigne d'une ouverture de l'école in situ et fait évoluer le panorama de l'école en révolutionnant les méthodes et même les fonctions de l'enseignant. Le cinéma et le théâtre intègrent le milieu scolaire selon des voies parallèles. Pas de professeur

spécialisé mais un collège d'enseignants ayant recours à des intervenants extérieurs. Un système d'options et d'ateliers qui permettent d'intégrer ces enseignements à l'école mais aussi hors du temps scolaire tout en veillant à ce que le cinéma et le théâtre ne deviennent ni des disciplines ni des enseignements et que les intervenants répondent à des critères réglementaires garantissant la qualité.

3.1. Le théâtre

Le théâtre s'implante en milieu scolaire après un long processus de maturation et de nombreuses expérimentations menées à titre individuel par des professeurs qui ont vu parfois leurs initiatives s'institutionnaliser grâce au support de centres culturels ou de troupes subventionnées. L'intérêt porté par l'introduction de l'art dramatique en milieu scolaire est double pour les enseignants car il y est considéré à la fois comme une pratique artistique et comme un moyen éducatif. Pourtant, le contact des élèves avec l'art dramatique se réduit le plus souvent à des sorties au théâtre. Toutefois, la multiplication de cadres administratifs comme le projet d'action éducative, l'atelier de pratique artistique ou l'option théâtre dans les lycées crée des nouvelles occasions de rencontres entre les élèves et les hommes de théâtre. L'intervention de comédiens en milieu scolaire nous amène à nous interroger sur l'identité de ceux qui doivent enseigner le théâtre à l'école. Quand il s'agit de penser à la création de postes attribués à des professeurs de théâtre certifiés par le ministère de l'Education nationale, la réponse est globalement négative et la tendance est davantage à développer l'intervention des professeurs d'autres disciplines, notamment de français, ou à privilégier celle de partenaires experts en la matière. Si la personne qui assume l'enseignement de l'art dramatique à l'école n'est pas un professeur de théâtre certifié, elle doit toutefois bénéficier d'une très bonne formation continue et être soutenue dans son action par des professionnels du théâtre, c'est-à-dire des comédiens, des metteurs en scène labellisés et reconnus par les tutelles. Leur dialogue peut se concrétiser notamment lors de l'organisation d'ateliers de pratique artistique. La création de ces *ateliers théâtre* remonte à 1987 et prend appui sur des expériences antérieures comme celles des clubs théâtre ou des projets d'action éducative. La création de l'option théâtre quant à elle souligne le processus d'institutionnalisation du théâtre à l'école.

Tout d'abord, la pratique théâtrale à l'école est due à l'initiative personnelle de quelques enseignants amateurs de théâtre qui faisaient jouer quelques scènes du répertoire à

leurs élèves pendant leurs heures de cours. Certains organisaient des clubs théâtre en dehors du temps scolaire dans le cadre de foyers socio-éducatifs et étaient rétribués en heures supplémentaires. Ces pratiques aboutissaient souvent à la représentation d'un spectacle de fin d'année. Quelques expériences institutionnalisées peuvent également être repérées dans quelques rares établissements scolaires expérimentaux, souvent intégrés dans des centres culturels (centre culturel de Yerres), dans le cadre de recherches spontanées qui faisaient l'objet d'un projet annuel déposé au rectorat. Ces projets sont financés en heures supplémentaires mais n'ont pas de budget de fonctionnement. Par ailleurs, certains théâtres subventionnés par le ministère de la Culture possèdent une équipe qui va dans les écoles pour assurer des animations ponctuelles souvent autour d'un spectacle à l'image du Théâtre du soleil et du Théâtre du Campagnol.

L'expression dramatique prend place dans le système scolaire à la fois comme une pratique artistique et comme un moyen éducatif. Comme pratique artistique, elle est signalée par un arrêté ministériel de 1977 sur les enseignements artistiques comme pouvant être un complément à la musique de même que le cinéma peut être un complément aux arts plastiques. Comme moyen éducatif, elle est évoquée dans des directives pédagogiques en particulier pour l'enseignement élémentaire où le jeu dramatique et l'expression corporelle sont recommandés pour développer les facultés d'expression et l'imagination de l'enfant.

Concrètement, à ses débuts en milieu scolaire, l'expression dramatique se traduit d'abord par la fréquentation de spectacles par les élèves soit à l'intérieur même des établissements (marionnettes, spectacles légers) soit dans des salles de spectacles vers lesquelles les élèves sont conduits. Ces représentations sont de deux sortes : les matinées classiques avec les pièces inscrites aux programmes des cours de français et les spectacles spécialement conçus pour des publics jeunes. Ensuite, les interventions de comédiens dans les classes se multiplient au titre de l'animation et selon des formes diverses : exercices d'improvisation et de jeu dramatique, dialogue sur les métiers et pratique du théâtre, ébauches de mise en scène de textes dramatiques ou dramatisation de textes littéraires, ateliers de mime, de masques. Ces pratiques se sont sensiblement répandues à l'initiative de nombreuses compagnies théâtrales et des établissements d'action culturelle ; elles ont été soutenues, approuvées et aidées pécuniairement par la mission d'action culturelle du ministère de l'Éducation nationale tant par une aide aux établissements scolaires secondaire (P.A.E.) que

par une aide directe aux compagnies qui interviennent ainsi dans les écoles, les collèges et les lycées.

Ces interventions prennent la forme d'ateliers de pratique théâtrale qui se développent selon des formules très diverses et impliquent une cogestion assurée par une équipe théâtrale et par une équipe d'enseignants. Le contenu doit échapper à tout programme disciplinaire pour épouser les possibilités et les opportunités en fonction du type de travail de la compagnie théâtrale et des professeurs coresponsables. Sans exclure les références théorique et historique qui pourraient trouver leur place au sein des enseignements habituels, le contenu doit être lié à des pratiques soit de création proprement dite, soit d'entraînement et d'initiation aux techniques d'expression.

Enfin, un très petit nombre de lycées tente de mettre en place à titre expérimental une section théâtre en seconde dont l'objectif est d'arriver à la création d'une option théâtre au baccalauréat, sur le schéma existant de l'option musique.

À partir de cette base composite, l'objectif est de promouvoir une véritable éducation artistique par le biais du théâtre et de l'expression dramatique et également de rendre possible pour tous les élèves qui le souhaiteraient la pratique des techniques et des phénomènes du théâtre non dans l'abstraction du discours mais par la relation directe avec les praticiens, artistes, et techniciens du théâtre.

Mais qui va enseigner le théâtre à l'école ? Des professeurs de théâtre, des comédiens appartenant à une troupe habilitée par le ministère de la Culture, ou des animateurs ? Très clairement, l'ensemble des notes administratives ou des communications sur le sujet rejette d'un revers de la main la création d'un statut de professeur d'art dramatique semblable à celui du professeur d'arts plastiques ou du professeur de musique. La principale motivation à ce refus vient du fait que ceux qui militent pour l'introduction du théâtre à l'école ne souhaitent pas que le théâtre y soit considéré comme une discipline nécessairement rigide. On préférera la formule de l'atelier, plus souple. Si l'on refuse la création de professeurs de théâtre, ce sont les autres professeurs, des autres disciplines qui vont prendre en charge ces ateliers. Le théâtre à l'école, tout comme le cinéma ou l'histoire des arts sont confiés non pas à un professeur spécialisé mais à un collègue de professeurs non spécialistes qui ont pour tout bagage l'envie et un stage de formation continue. C'est un choix délibéré qui souhaite éviter l'enfermement de

l'art dans le corps d'une discipline scolaire qui risquerait d'en faire perdre l'originalité et les effets bénéfiques. La grande majorité des enseignants qui s'investissent dans les ateliers de théâtre sont les professeurs de français, ce qui semble des plus évidents car la pratique théâtrale permet d'aborder les textes littéraires différemment et de renouveler les méthodes pédagogiques des enseignants en les rendant plus actives. Cet investissement nouveau impose la mise en place de formations continues pilotées par les ministères de l'Education nationale et de la Culture mais aussi par d'autres institutions à caractère associatif comme la ligue de l'enseignement. Pour être efficaces, ces formations doivent faire appel aux professionnels du théâtre qui peuvent apporter les clés de leur savoir-faire aux professeurs de théâtre improvisés. Dans un souci de qualité, les intervenants sont contrôlés par la direction du théâtre et des spectacles, ce qui n'empêche en rien les problèmes liés à l'inadaptation d'artistes-comédiens dans le monde de l'école qui a ses propres codes.

Les points de vue sont donc unanimes quand on aborde la question de la création d'un statut de professeur de théâtre. Une voix discordante se fait toutefois entendre, celle de la sous-commission « *enseignement supérieur* » organisée à l'occasion de la journée d'étude du 8 octobre 1979 consacrée au thème « *théâtre et enseignement* ». Il s'agit d'une journée d'étude sur le théâtre en milieu scolaire dans l'académie de Paris organisée par le recteur Robert Mallet que l'on a déjà cité à l'occasion des pages consacrées au colloque d'Amiens, et qui a réuni des représentants du rectorat, des Affaires culturelles, de la Jeunesse et des Sports, d'organismes agissant en milieu scolaire, de directeurs et animateurs de compagnies théâtrales professionnelles et un certain nombre de personnalités intéressées par ces problèmes. La sous-commission « *enseignement supérieur* » souhaite :

« la création de postes d'enseignants qualifiés puisque l'enseignement théâtral requiert un travail précis avec un groupe déterminé et stable, la classe. Son efficacité dépend de la continuité du travail, de la manière dont le responsable connaît les élèves et dirige leur progression. Il ne peut s'agir que d'un enseignement spécialisé. Il est donc indispensable que l'enseignement théâtral soit confié à quelqu'un qui ait la qualité de professeur¹. »

¹ Commission académique théâtre et enseignement, sous-commission enseignement supérieur, journée d'étude du 8 octobre 1979, p.9.

Cette vision tranche avec l'ensemble des discours tenus sur la question. Au sein même de la commission académique théâtre et enseignement, dans la section « *second cycle* », cette idée est critiquée dans la mesure où les arts du spectacle prendraient place dans l'enseignement au même titre que la musique ou les arts plastiques, et c'est en jugeant d'après le statut des enseignements artistiques (dessin et éducation musicale) que la commission apprécie que la création d'une discipline spécialisée de théâtre risquerait d'enfermer le théâtre « *dans son cadre disciplinaire, avec rang de discipline secondaire*¹. » À chaque fois que ce sujet est abordé, on répond en chœur. Dès 1971, la synthèse d'un séminaire sur l'animation théâtrale, la formation et l'information des professeurs animateurs de l'académie de Paris² rapporte que l'ensemble des stagiaires émet toutes réserves sur l'éventuelle création de professeurs d'une discipline spécifique d'enseignement théâtral. À d'autres occasions, comme dans une note de Robert Abirached, directeur du théâtre et des spectacles, en février 1983, ce point de vue est confirmé :

*« Concernant les gens du théâtre le recrutement par l'Education nationale de vacataires appelés à pourvoir les postes actuellement vacants n'est pas recevable : cela équivaldrait à constituer dans les faits un corps d'enseignants du théâtre, fatalement auxiliaires, et de constituer le théâtre en discipline ; ce qui va totalement à l'encontre des propositions faites par la direction du théâtre et des spectacles, en accord avec l'ensemble de la profession, et la plupart des instances de l'Education nationale elle-même, dans la perspective d'une réforme de l'éducation artistique*³. »

On peut aussi lire que :

« la création d'un corps spécialisé de professeurs de théâtre ne paraît guère souhaitable dans le primaire et le secondaire. Il serait en effet dangereux d'envisager le théâtre comme une discipline coupée de la vie quotidienne, sans

¹ *Ibid.*, p.8.

² La synthèse du séminaire sur l'animation théâtrale la formation et l'information des professeurs animateurs de l'académie de Paris qui se déroule à Marly-le-Roi du 11 au 13 février 1971.

³ Note éducation artistique, mesure envisagée pour le conseil des ministres du 23 février 1983 de Robert Abirached à l'intention de Dominique Wallon.

compter que la pédagogie du jeu dramatique est en constante évolution et doit se ressourcer constamment à la pratique des métiers du théâtre¹. »

Ou bien encore qu'« *il est inutile de former des professeurs de théâtre à l'image de professeurs d'arts plastiques et de musique, mais il faut donner à des enseignants motivés, quelle que soit leur discipline d'origine, la formation initiale nécessaire pour cette activité². »*

Des « pièges³ » sont à éviter comme celui de couler le théâtre dans les structures scolaires qui apparaissent rigides comme un enseignement artistique avec horaires, programmes et sanctions propres et le rendre obligatoire. Au contraire, une insertion du théâtre et de l'expression dramatique dans le fonctionnement scolaire peut être une occasion d'imaginer et de mettre en place des schémas différents de ceux auxquels les établissements scolaires sont voués dans le domaine artistique.

Si l'on ne crée pas un corps de professeurs de théâtre pour le milieu scolaire, qui peut enseigner le théâtre si ce ne sont les professeurs d'autres disciplines déjà en place dans l'établissement et plus ou moins sensibilisés à la question ? À la tête de ces professeurs que l'on préfère à un corps constitué, se trouvent les professeurs de lettres. Une enquête portant sur les pratiques théâtrales dans les lycées et collèges des cinq départements de l'académie de Nantes de 1981 à 1986 met en avant que les enseignants de français sont les plus nombreux à s'investir dans les activités théâtrales puisque la proportion se chiffre à 78,5% tandis que seuls 1,6% des professeurs de mathématiques participent à l'enseignement de la pratique théâtrale en milieu scolaire. Un lien privilégié existe entre l'enseignement du français, de la littérature et l'activité théâtrale. Pour un certain nombre d'enseignants qui l'expriment clairement dans leurs réponses à l'enquête, le théâtre représente un prolongement naturel à l'étude des textes en classe. En même temps, le jeu dramatique et le théâtre apparaissent comme des modes privilégiés d'expression artistique au sens large dans lesquels le langage, la parole, le geste, le chant, la musique et les arts plastiques sont intimement associés. À cet égard, l'enseignant de français semble occuper une fonction pivot au carrefour du texte, de la langue écrite et des diverses activités d'expression et de communication. Il s'agit d'un état de fait et non d'une

¹ Note préparatoire à la réunion du 21 janvier 1983 à Matignon sur la formation des enseignants.

² Compte rendu de la réunion de la structure paritaire permanente de concertation Education nationale/Culture, 5 octobre 1983.

³ « Le théâtre dans l'enseignement élémentaire et secondaire », note à l'intention de Robert Abirached.

nécessité imposée par l'activité, et la prédominance des enseignants de français peut apparaître comme un paradoxe regrettable car l'activité d'expression dramatique, par la diversité des domaines qu'elle recouvre est pluridisciplinaire et ouverte, de ce fait, à la totalité des enseignants. Le professeur de lettres qui devient le professeur d'art dramatique n'est en rien la solution idéale puisque le théâtre ne se résume pas seulement à la compréhension des textes, mais prend appui sur un travail plus global qui prend en compte le décor, la musique, le geste ; un ensemble d'enjeux auxquels le professeur de français n'est pas forcément sensibilisé. Cette solution est pourtant de loin la plus répandue et les problèmes qu'elle soutient n'échappent pas aux institutionnels. Lors d'une réunion interministérielle entre l'Education nationale et la Culture qui se tient le 14 juin 1982, l'opportunité ou non de la liaison entre théâtre et enseignement du français est soumise à discussion. Certains disent « *non à la discipline spécifique* », d'autres comme Jean Ader s'interrogent : « *L'approche que les professeurs de français font du théâtre s'apparente-t-elle à l'attente qu'en ont les gens de théâtre ?* » D'autres confirment : « *Les professeurs de français ont une connaissance du texte pas de la technique dramatique.* »

Les professeurs de lettres ne sont toutefois pas les seuls candidats à l'enseignement du théâtre. Comme le démontre l'enquête sur les ateliers de pratique artistique rendue en 1991 et menée par Jean-Claude Lallias¹, un atelier théâtre est, en moyenne, encadré par deux enseignants. Les ateliers sont encadrés en majorité par un professeur de lettres et un professeur d'une autre discipline. Cette association en duo semble être caractéristique des ateliers théâtre. Mais à côté de ce modèle dominant, les formules sont extrêmement variées. L'étude de Jean-Claude Lallias² montre que l'association se fait principalement avec les professeurs de langue vivante, d'arts plastiques et d'histoire géographie, viennent ensuite l'éducation physique et sportive, les mathématiques, les sciences et la musique. Par ailleurs, dans un nombre d'ateliers significatifs des personnels autres qu'enseignants sont impliqués. En fin de compte, 36% des ateliers sont encadrés par deux professeurs, 16% par trois professeurs, 7% par quatre, on en trouve même qui sont encadrés par quatorze professeurs sans que l'on puisse savoir quelle répartition des tâches s'effectue entre eux. Dans ces

¹ Professeur agrégé de lettres, détaché au Centre national de documentation pédagogique (C.N.D.P.), département arts et culture, ministère de l'Education nationale I.U.F.M. de Créteil.

² *Les Ateliers de pratiques artistiques théâtre (année 1990-1991)*, rapport d'enquête par Jean-Claude Lallias et Danielle Zay, I.N.R.P., 1993.

conditions le théâtre semble bien être le lieu principal d'un décloisonnement disciplinaire et un lieu d'interdisciplinarité. L'aspect hybride de l'activité théâtrale favorise le travail en équipe et la conjonction de différents domaines qui habituellement ne font que se côtoyer dans l'éducation.

Il est important de communiquer sur l'organisation des formations des professeurs, c'est pour cela que la commission « second cycle » de la journée d'étude organisée par le recteur Robert Mallet demande à ce que soient portés à la connaissance de tous les professeurs les stages d'art dramatique existants, stages organisés par la Ligue de l'enseignement, les C.E.M.E.A. (Centre d'entraînement aux méthodes d'éducation active), le C.R.A.P. (Cercle de recherche et d'action pédagogique), l'I.N.E.P. (Institut national de recherche et d'études), ou le secrétariat d'Etat à la Jeunesse et aux Sports. La commission prend à son compte le souhait exprimé par le rapport de synthèse du séminaire de Marly-le-Roi (février 1971), à savoir l'établissement d'un fichier central et d'une brochure qui doit être pris en compte par l'administration centrale, laquelle doit, par une note jointe, insister sur l'importance de sa diffusion.

Et pour être sérieuse cette formation continue ne devrait pas se borner à quelques interventions ponctuelles, mais consister en une série de stages périodiques et d'une durée minimale à définir¹. Cette « *durée minimale* » ne semble pas avoir été atteinte en avril 1986 si l'on se réfère à l'enquête qui porte sur les pratiques théâtrales dans les lycées et les collèges des cinq départements de l'académie de Nantes de 1981 à 1986 : « *Il convient de noter que la moyenne de la durée de la formation assurée par l'Education nationale reste assez faible et dans l'ensemble les enseignants ont complété leur formation en dehors de l'institution scolaire.* »

La plupart des enseignants ont suivi des stages de formation sous des formes très variées². Le détail des réponses de l'enquête par Jean-Claude Lallias³ montre que deux types de formation sont prédominants : celles du P.A.F. (Plan académique de formation) et les formations à l'extérieur de l'Education nationale (le plus souvent formation au sein d'un

¹ Note préparatoire à la réunion du 21 janvier 1983 à Matignon sur la formation des enseignants.

² Enquête académique, cinq ans de pratique théâtrale en milieu scolaire, avril 1986.

³ *Les Ateliers de pratiques artistiques théâtre (année 1990-1991)*, rapport d'enquête par Jean-Claude Lallias et Danielle Zay, I.N.R.P., 1993.

groupe amateur). Quant à la mise en place de stages conjoints, elle est alors trop récente pour que l'on en trouve trace dans l'enquête qui porte sur l'année scolaire 1990/1991, mais quelques responsables d'ateliers dans trois académies (Lille, Réunion, Créteil) ont signalé qu'ils avaient eu l'occasion de participer à ce nouveau type de formation. Il faut le mentionner car les efforts menés par l'administration centrale pour développer la formation sont constants, tant du côté du ministère de la Culture que du ministère de l'Éducation nationale. À cet égard, d'après l'enquête académique d'avril 1986¹, les stages organisés par la mission d'action culturelle suscitent un intérêt réel (soixante enseignants concernés par l'enquête y ont participé) et ils ont contribué à combler une carence évidente en matière de formation au jeu dramatique.

Pour un effet optimal, il importe que la formation des professeurs animateurs soit assurée par l'apprentissage d'une pédagogie nouvelle grâce à la formation gestuelle, la diction et l'élocution complétée par une initiation à l'histoire du théâtre et à la nature spécifique de la mise en scène. Ce type de formation ne peut être efficace que si elle est faite en lien avec les comédiens ou hommes de théâtre qui seuls détiennent les clés. Cette efficacité est recherchée par les professeurs puisqu'au chapitre « *formation souhaitée* » le questionnaire de l'enquête de Jean-Claude Lallias² comportait quatre espaces de réponses respectivement intitulés : formation pratique, formation théorique, séminaire, formation au projet et à l'évaluation des démarches. Vient en tête avec 202 choix, soit un bon tiers (34%), la formation pratique. Et parmi les types de formations repérées, toutes sont à quatre choix au moins, sauf une atteignant la dizaine, c'est la « *formation spécifique en tant que responsable d'atelier* ». Jean-Claude Lallias se livre alors à un commentaire que nous ne pouvons que suivre :

« Il semble que là pointe la prise de conscience liée à l'intervention de professionnels en milieu scolaire, que le responsable d'atelier a un rôle plus complexe à tenir que celui du professeur, qui se consacre à sa seule mission de transmission d'un savoir disciplinaire. Cette transformation des fonctions de

¹ Enquête académique, « Cinq ans de pratique théâtrale en milieu scolaire », avril 1986.

² *Les Ateliers de pratiques artistiques théâtre (année 1990/1991)*, rapport d'enquête par Jean-Claude Lallias et Danielle Zay, I.N.R.P., 1993.

l'enseignant suscite le besoin d'une formation particulière, formation différente de celle qui s'adresse à des professeurs n'ayant pas encore eu cette expérience¹. »

Ce souhait est également formulé lors des réunions préparatoires sur la formation des enseignants à Matignon : « *Ces stages seraient organisés (...) en collaboration étroite avec les praticiens du théâtre². »* Finalement, pour reprendre le compte rendu de la journée d'étude du 8 octobre 1970 sur « *théâtre et enseignement* » :

« Cette solution est préférable à la création de postes d'animateurs en milieu scolaire. La commission considère que d'après les expériences mises en place dans l'académie, il est dangereux de créer les postes d'animateurs d'établissement qui n'auraient aucune charge d'enseignement, tandis que les professeurs n'exerceraient aucune action d'animation. L'animation doit être le fruit d'une collaboration, le professeur et l'animateur s'étant consultés sur le but à atteindre. Le professeur ne peut demander à l'animateur une soumission servile au programme scolaire. »

Tout comme ils doivent avoir un rôle central dans la formation continue des professeurs au théâtre, les professionnels du théâtre restent l'occasion d'une rencontre privilégiée. Quarante troupes sont intervenues de 1981 à 1986 dans les établissements concernés par l'enquête sur les pratiques théâtrales dans l'académie de Nantes.³ Trois troupes interviennent de façon prépondérante (*Le Galion* pour la Vendée, *Le Nombre d'or* pour la Loire-Atlantique, *Le théâtre de la mémoire* pour le Maine-et-Loire). La majorité des intervenants appartient à des troupes locales et à cet égard les départements de la Mayenne et de la Sarthe sont défavorisés. La pratique confirme la théorie, il est important que les comédiens aient une place au sein de l'équipe pédagogique, et mettent leur expérience du jeu au service de l'enseignement dans les classes à tous les niveaux. L'animation doit se faire au sein de l'école. Le rôle du comédien ne se limite pas à la représentation, il doit pouvoir continuer le dialogue dans les classes ou encore faire précéder la représentation d'une sensibilisation. Les conclusions de la journée d'étude du 8 octobre 1970 organisée par le recteur Robert Mallet l'affirmaient. L'encadrement est assuré par des équipes composées

¹ *Ibid.*

² Note préparatoire à la réunion du 21 janvier 1983 à Matignon sur la formation des enseignants.

³ Enquête académique, « Cinq ans de pratique théâtrale en milieu scolaire », avril 1986.

d'enseignants ayant une solide expérience dans le domaine de l'expression dramatique et de membres de compagnies professionnelles du théâtre. La présence d'au moins un enseignant est requise pour toute la durée des activités menées par les élèves avec les comédiens. Elle a pour but de renforcer la cohésion de la démarche commune. Le séminaire sur l'animation théâtre souligne aussi que les professionnels du théâtre doivent venir dans les établissements et rappelle que pour cela : *« il faut leur donner de meilleures structures d'accueil et laisser les professeurs organiser avec eux une collaboration régulière, ayant une valeur éducative et pédagogique. »* À tous les niveaux du système éducatif, ce qui est avancé comme motivation par les enseignants et formateurs qui s'adressent à des partenaires extérieurs, c'est l'amélioration du travail avec les apprenants, grâce à l'apport de spécialistes ayant des connaissances et des compétences plus poussées dans un domaine disciplinaire. C'est le souci d'efficacité de l'action qui induit sa conception et sa poursuite à la fois dans l'institution scolaire et sur le terrain en dimensions réelles, sur le lieu de réinvestissements effectifs. La formation en amont du professeur et la formation en aval de l'élève sont liées et s'en remettent toutes deux au professionnel du théâtre qui endosse le rôle de l'expert.

La direction du théâtre et des spectacles incite donc les compagnies théâtrales à collaborer avec des équipes d'enseignants pour mettre en place et assurer le fonctionnement d'ateliers de pratiques théâtrales à la disposition des établissements scolaires. Pour l'année 1983, sont subventionnées une trentaine de compagnies qui sont engagées dans cette voie ou qui vont s'y engager à la rentrée de septembre 1983 et qui reçoivent une subvention forfaitaire de l'Education nationale pour leur travail en milieu scolaire. Une trentaine d'autres compagnies ou organismes culturels s'y ajoutent progressivement, impliquant une centaine d'établissements. Une hypothèse est formulée par le directeur des théâtres et du spectacle, Robert Abirached :

« Il pourrait même être envisagé que les compagnies engagées dans le fonctionnement d'ateliers de pratiques théâtrales mis à la disposition des établissements scolaires se voient attribuer un lot d'heures d'intervention équivalent à un poste d'enseignement artistique (20 heures hebdomadaires). Il faudrait que le temps imparti soit consacré au fonctionnement des ateliers d'établissements selon les propositions faites dans le sens de l'interdisciplinarité. Excluant, bien entendu, la répartition en une heure hebdomadaire par classe, ceci

impliquerait donc que ces heures soient redistribuées dans l'ensemble des horaires d'enseignement d'un établissement¹. »

Comme le souligne le rapport de l'étude Louis Harris remis au ministère de la Culture en octobre 1993, la qualité de l'enseignement est donc « *globalement reconnue par tous* ». Le double apport des enseignants et des professionnels est particulièrement « *apprécié* ». Dans la plupart des cas, la distinction est claire : l'enseignement pratique est attribué à des intervenants extérieurs à l'institution, l'enseignement théorique aux professeurs de lycée. L'intervention de professionnels confère à la section A3 un statut particulier au sein de l'institution et lui permet d'apparaître comme « *moins scolaire* » et académique. Cette relation pédagogique originale restaure l'envie d'apprendre et de découvrir. Les intervenants apportent en effet aux élèves un regard et un vécu, distincts et complémentaires. De plus, ils peuvent constituer un modèle adulte valorisé, lorsqu'ils savent transmettre avec passion un savoir vivant et sensible. Les enseignants et les professionnels ont des domaines d'intervention à la fois différents et complémentaires. Selon leurs sensibilités, les élèves se sentent plus à l'aise par rapport à l'un ou à l'autre mais nul ne remet en cause la nécessité de ce double apport. Pour conclure, reprenons les propos tenus par Robert Abirached : « *Non dans l'abstraction du discours mais par la relation directe avec les praticiens, artistes, et techniciens du théâtre². »*

C'est une circulaire ministérielle de 1978 qui prévoit la diffusion de spectacles à l'intention du jeune public pendant le temps scolaire. Mais pour parfaire ce dispositif, un contrôle de qualité pour les troupes qui interviennent en milieu scolaire s'avère nécessaire. Comme le souligne le compte rendu de la journée d'étude du 8 octobre 1970 sur « *théâtre et enseignement* » : « *L'idée d'accueillir des troupes théâtrales à l'intérieur même des établissements scolaires se heurte à des conditions défavorables.* » Il faut se méfier, selon le rapport de cette journée d'étude, des troupes théâtrales qui se spécialisent dans les représentations dans les établissements scolaires et qui dès lors :

« se trouvent ainsi très vite coupées de la vie réelle du spectacle et des conditions d'une vraie création. La commission manifeste son opposition à une

¹ Note éducation artistique, mesure envisagée pour le conseil des ministres du 23 février 1983 de Robert Abirached à l'intention de Dominique Wallon.

² Robert Abirached à Pierre Baqué et Jean-Claude Luc sur la collaboration entre compagnies théâtrales et établissements scolaires.

telle pratique. Certaines ont cru résoudre cette difficulté en se consacrant aux montages littéraires, la commission émet des réserves sur ces présentations¹ ».

Certaines troupes ont fait leur spécialité des matinées classiques dont le programme est calqué sur le programme de littérature des diverses classes qui peuvent exploiter le marché facile qu'offrent des élèves. Selon la commission, le résultat constaté la plupart du temps, c'est le désordre dans la salle, même quand la qualité du spectacle présenté est correcte, « *ce qui n'est pas fréquent²*. » Cent soixante-dix spectacles de ce type ont été recensés pour la seule année scolaire 1980/1981 à Paris *intra muros*. Pour prévenir ce risque, le ministère de la Culture se réserve le droit de reconnaître la qualité des troupes et leur habilitation à intervenir en milieu scolaire en fonction du travail qu'ils effectuent par ailleurs, et de l'aspect vivant de leur travail. Ainsi, la responsabilité théâtrale des ateliers ne peut-elle être assumée que par des compagnies théâtrales professionnelles reconnues comme telles pour leur activité créatrice. La direction du théâtre et des spectacles ne soutient pas des entreprises d'animation ou des personnes isolées. Toutefois aux compagnies théâtrales professionnelles peuvent être assimilées les maisons de la culture. Ces préventions n'empêchent pas que certains établissements ne respectent pas les règles du jeu. L'enquête de Jean-Claude Lallias³ note que trente et un *ateliers théâtre* n'ont pas d'encadrement par des professionnels ce qui est contraire au cahier des charges. De plus, une cinquantaine d'ateliers n'ont pas répondu à cette question, en précisant parfois des difficultés liées à l'acceptation officielle de leur partenaire. Ce sont donc environ quatre-vingts établissements qui ne semblent pas avoir mis en place le dispositif régulier de partenariat tel qu'il est prévu dans les textes (environ 16%). Ces méfaits sont déjà notés en 1987 par la direction du théâtre et des spectacles :

« Sur 23 options recensées par vos services, comme fonctionnant depuis la rentrée 1986, 5 ne remplissent pas la deuxième condition. Il s'agit : du lycée Romain Rolland où mes services subventionnent en effet le théâtre des quartiers d'Ivry pour un atelier et non pour une option ; lycée Vaugelas de Chambéry où la maison de la culture de Chambéry n'assure plus en 1986/1987 le partenariat de l'option ; lycée Charlemagne à Paris où le départ d'un professeur a entraîné celui

¹ Compte rendu de la journée d'étude du 8 octobre 1970 sur « théâtre et enseignement ».

² *Ibid.*

³ *Les Ateliers de pratiques artistiques théâtre (année 1990-1991)*, rapport d'enquête par Jean-Claude Lallias et Danielle Zay, I.N.R.P., 1993.

de la compagnie des Athévains ; lycée climatique de Salins-les-Sains où le choix du partenaire culturel n'a pas été soumis à l'accord du directeur régional des affaires culturelles ; lycée Louis-Bascan de Rambouillet dont le partenaire culturel, inconnu de nos services, ne peut être habilité¹. »

Le contrôle de qualité quand il est respecté peut également avoir des effets retors :

« Les professionnels intervenant dans des ateliers sont soumis à des pressions faites par les responsables administratifs qui déterminent leur jugement à la qualité artistique du produit réalisé par les élèves. Certaines compagnies sentent alors confusément que leur notoriété et leur reconnaissance artistique sont liées à la production des élèves, moins à la qualité de l'initiation et du parcours de chacun. Cette confusion entre le produit artistique et la qualité pédagogique est évidemment un facteur de tension, elle peut entraîner une course à l'originalité, à la difficulté, à la mode artistique. Tout cela au mépris du véritable travail adapté à des jeunes qui découvrent et ont cheminé par étapes². »

Et le partenariat n'est pas sans poser de problèmes. Travailler en milieu scolaire s'avère une activité spécifique et les intervenants rencontrent des problèmes d'adaptation. Le compte rendu de la journée d'étude du 8 octobre 1970 sur « théâtre et enseignement » l'avait prévu :

« S'il est nécessaire d'introduire un animateur, voire même d'une façon plus occasionnelle une équipe de comédiens, dans une classe, il faudrait pour améliorer les relations entre animateurs et éducateurs donner une formation pédagogique aux premiers et technique aux seconds, en définissant leurs rôles respectifs ; ce faisant, reconsidérer les horaires et les programmes, donner une place au théâtre dans le cadre de l'enseignement. »

Un excellent professionnel n'est pas toujours un bon pédagogue. « Il faudrait que le comédien possède une meilleure connaissance du milieu scolaire pour y adapter ses compétences et pour mieux s'adapter aux profils des élèves », c'est un constat général que

¹ Note de la D.T.S. du 6 avril 1987 au directeur des lycées et collèges.

² *Les Ateliers de pratiques artistiques théâtre (année 1990-1991)*, rapport d'enquête par Jean-Claude Lallias et Danielle Zay, I.N.R.P., 1993.

souligne aussi l'enquête de Jean-Claude Lallias¹ : « *Le désir immédiat est d'adapter le partenaire extérieur aux contraintes du groupe classe.* »

Cependant, l'intérêt des intervenants culturels en milieu scolaire est réel car les artistes recherchent constamment à renouveler leur public. La question du public est indissociable du théâtre comme spectacle vivant parce que, comme toute expression artistique, elle ne vaut qu'en fonction de la relation qu'elle établit avec un public. La conquête du public, son organisation et sa formation, se développent sur deux plans : dans un premier temps, le plan géographique, et c'est l'œuvre de la décentralisation théâtrale impulsée par Jeanne Laurent ; dans un second temps, le plan sociologique de l'élargissement du public, en termes de couches socioculturelles, et c'est l'ambition de l'action culturelle. C'est dans ce second cadre que s'inscrit l'intégration du théâtre à l'école. Cette introduction répond parfaitement à l'enjeu de démocratisation culturelle puisque :

« *fondée sur la pratique plus que sur la théorie et sur l'expérience personnelle plus que sur l'acquisition de connaissances, l'expression dramatique est accessible à tous et recommandable pour les plus démunis ou les plus défavorisés ; elle constitue donc un élément puissant de lutte contre les inégalités culturelles*². »

Les intervenants culturels participent aux actions culturelles menées en milieu scolaire car elles permettent de former leur public et de faire évoluer les cadres traditionnels de la sociologie du public qui se rend au théâtre.

« *Les chantiers " théâtre " doivent avoir pour objet de poser les jalons d'une politique de présence de l'expression dramatique et du théâtre dans les structures scolaires*³. » Ces jalons passent d'une part par la mise en place d'ateliers de théâtre sous la responsabilité conjointe d'une trentaine de compagnies et des collèges ou lycées de leur environnement, comme l'expérience menée au collège d'Eckbolsheim dans le Bas-Rhin et d'autre part, par la mise en place d'ateliers fonctionnant dans les écoles normales, les centres de formation des professeurs et les universités, selon le même principe. Un compte rendu de réunion de la

¹ *Les Ateliers de pratiques artistiques théâtre (année 1990-1991)*, rapport d'enquête par Jean-Claude Lallias et Danielle Zay, I.N.R.P., 1993.

² Note de la direction du théâtre et des spectacles sur l'expression dramatique et le théâtre dans l'éducation, 6 juillet 1983 à l'intention des D.R.A.C.

³ Note sur les propositions de chantiers du 1^{er} septembre 1982.

structure paritaire permanente de concertation Education nationale/Culture permet de définir ce que peut représenter la création des ateliers de théâtre sur le plan politique et leurs rapports aux options « *expression dramatique* » : « *Ces structures appelées ateliers ont été conçues dans la visée d'une ouverture des enseignements artistiques à d'autres disciplines, telles que l'avant-projet de loi sur ceux-ci actuellement en sommeil, le prévoyait. De ce fait, les ateliers de théâtre de la direction du théâtre correspondent à ce qui pourrait être le noyau d'une option théâtre*¹. »

« *Une ouverture des enseignements artistiques à d'autres disciplines* » et « *un noyau dans le système éducatif* », voilà l'intérêt des ateliers. Cependant, comme les options, l'atelier a un coût en volontaires et en moyens financiers. Par conséquent, ce type de dispositifs ne peuvent pas être répandus dans tous les établissements scolaires. Ils sont principalement installés là où un travail avait été mené préalablement avec les clubs de théâtre des foyers socio-éducatifs et les réalisations des projets d'action éducative. Ce nouveau type de structure intégré au système éducatif offre la possibilité de mettre en œuvre une pédagogie nouvelle qui n'implique pas nécessairement de représentation du travail devant un public qui peut faire évoluer la structure des rythmes scolaires et qui complète le travail effectué par ailleurs dans le cadre des disciplines dites fondamentales.

Les ateliers sont créés officiellement par la note de service n°87186 du 1^{er} juillet 1987. Ce texte entérine la possibilité offerte aux enseignants de travailler avec des artistes permettant ainsi à un groupe d'élèves de s'initier aux activités théâtrales par une pratique effective et de découvrir le monde du théâtre. L'*atelier théâtre* offre aussi un espace nouveau pour des activités éducatives qui complètent à bien des égards les programmes scolaires. En outre, l'atelier qui fonctionne avec un nombre d'élèves compris entre quinze et vingt-cinq est la solution qui convient le mieux au théâtre pour son enseignement en milieu scolaire. Il permet de ne pas enfermer le théâtre dans un cadre rigide et disciplinaire. Les deux cents premiers ateliers de pratique artistique sont mis en place dans les collèges en 1983 et ont constitué un élément essentiel du développement de la rénovation et de la diversification de l'ensemble des enseignements artistiques. Ils se sont inscrits à l'origine dans le prolongement du champ disciplinaire des arts plastiques traditionnellement enseignés en collège. L'année

¹ Compte rendu de la réunion de la structure paritaire permanente de concertation Education nationale/Culture, 5 octobre 1983.

suivante, leur nombre a été étendu et leur contenu diversifié par l'introduction de domaines artistiques plus spécifiques : architecture, photographie, vidéo et par l'ouverture d'ateliers de musique. À partir de la rentrée scolaire 1987, quatre domaines artistiques nouveaux sont proposés dans les collèges comme dans les lycées : arts appliqués, infographie, cinéma /audiovisuel, théâtre/expression dramatique. Initialement réservés aux élèves des classes de quatrième et de troisième, les ateliers s'étendent progressivement aux lycées. L'enquête menée par Jean-Claude Lallias sur l'année scolaire 1990/1991, montre que sur les cinq cent dix-neuf établissements participant à l'enquête, les ateliers se trouvent répartis dans les lycées pour 30% et dans les collèges pour 60%. Le but est affiché par Robert Abirached, directeur du théâtre et des spectacles : il faut implanter « *progressivement dans le plus grand nombre d'établissements scolaires*¹ » des ateliers de pratiques théâtrales.

Pour l'année scolaire 1990/1991, trois ans après la mise en place du dispositif, les *ateliers théâtre* sont présents dans toutes les académies. Leur présence est généralement proportionnelle à l'importance de l'action culturelle de chaque académie. Le directeur du théâtre et des spectacles reconnaît que « *l'implantation (est) déterminée par l'existence et la capacité des différentes compagnies*². » Bien que les compagnies théâtrales soient le plus souvent implantées en zone urbaine et principalement dans les centres-villes, l'activité théâtrale grâce au dispositif d'atelier commence à toucher les établissements scolaires situés soit en zone sensible soit dans les zones rurales. Sur cinq cent dix-neuf établissements, cent cinquante établissements se trouvent dans les zones rurales ou Z.E.P.³. La pratique du théâtre et de l'expression dramatique au sein des ateliers situés en zone sensible ou en zone rurale n'est pas un fait isolé mais semble répondre à un véritable besoin d'expression des élèves. L'*atelier théâtre* fait partie des stratégies éducatives que des équipes enseignantes tentent de mettre en place pour transformer les relations pédagogiques et impliquer davantage les élèves dans la vie de l'établissement scolaire. Néanmoins, le nombre d'*ateliers théâtre* mis en place est extrêmement variable d'une académie à l'autre : de trois ateliers aux Antilles à plus de

¹ Annexe I - Note de Robert Abirached à Jean-Claude Luc sur la collaboration entre les ministères de la Culture et de l'Éducation nationale dans le domaine du théâtre à l'école.

² Note sur les propositions de chantiers du 1^{er} septembre 1982.

³ *Les Ateliers de pratiques artistiques théâtre (année 1990-1991)*, rapport d'enquête par Jean-Claude Lallias et Danielle Zay, I.N.R.P., 1993.

quarante dans l'académie de Versailles¹. Cela conduit Jean-Claude Mézière² à écrire qu' « *un aménagement culturel du territoire doit d'abord se traduire par un rattrapage dans certaines régions, en nombre d'ateliers et en implantation*³. »

Les ateliers ne sont pas tous des créations *ex nihilo*. La structure d'atelier fait suite à des expériences antérieures, des formes de travail plus fragiles, moins instituées au sein de l'établissement. En fait, les *ateliers théâtre* sont héritiers d'une double histoire : celle des clubs théâtre au sein des foyers socio-éducatifs, lieux de fabrication de spectacles avec les élèves, celle des P.A.E. avec une classe en liaison avec des partenaires professionnels. Toutefois, les *ateliers théâtre* ne se substituent pas à ces dispositifs. Dans un nombre significatif de cas, ces structures antérieures se maintiennent car elles répondent à d'autres objectifs. C'est ce que montre l'enquête académique⁴ dont les résultats sont rendus en avril 1986. De 1981 à 1986, le nombre de clubs a doublé dans les cent cinquante-deux établissements concernés (1981/1982 = 43 clubs ; 1985/1986 = 83 clubs). Il est intéressant de s'interroger sur les raisons d'une telle progression. À l'échelle régionale, plusieurs phénomènes ont probablement contribué à ce développement : succès des rencontres de *théâtre lycée* (Noirmoutier, Fontevraud) ; stages de formation proposés par le ministère des Affaires culturelles ; initiatives d'autoformation des enseignants ; dynamisme suscité par les P.A.E. À cela s'ajoute une condition essentielle, l'intérêt réel des jeunes pour l'expression dramatique. L'*atelier théâtre* succède à un club théâtre dans 64% des cas (soit 331 établissements sur 482) ou à un projet d'action éducative théâtre puisque 45% des ateliers théâtre y font suite (220 établissements sur 482). Dans un nombre significatif d'établissements, ces structures antérieures se maintiennent car elles se différencient sur des points essentiels : le club n'impose aucune présence de professionnels et est tourné vers la seule production, distractive et festive le plus souvent. Quant au projet d'action éducative, il concerne une classe entière et engage tous les élèves. Il ne repose pas sur un choix optionnel, comme c'est le cas dans les ateliers de pratique artistique. Ces structures antérieures de travail

¹ Chiffres fournis par l'enquête sur les ateliers de pratiques artistiques théâtre (année 1990-1991) rapport d'enquête par Jean-Claude Lallias et Danielle Zay, I.N.R.P., 1993.

² Auteur de *Théâtre et éducation - Constats et enjeux*, Paris, ministère de la Culture, 1994, 318p.

³ Jean-Claude Mézière, *Théâtre et éducation. Constats et enjeux*, Paris, ministère de la Culture, 1994, 318p.

⁴ Enquête académique, « Cinq ans de pratique théâtrale en milieu scolaire », avril 1986.

se maintiennent dans cent quatre-vingt-huit établissements sur quatre cent quatre-vingt-deux (39% des cas), indiquant nettement que si l'atelier fait suite à une structure antérieure, il ne saurait pour autant la remplacer, les objectifs n'étant pas les mêmes.

Seuls soixante-quatorze ateliers se sont mis en place, principalement dans les lycées, sans que soit signalée antérieurement la présence d'un club ou d'un projet d'éducation éducative (P.A.E.) dans l'établissement. Dans quelques cas, l'atelier est mis en place parallèlement à une option du bac A3 théâtre, élargissant le nombre des élèves qui peuvent pratiquer le théâtre au sein du lycée, et permettant dans certains cas au nombre peu élevé des élèves de l'option d'avoir une pratique de groupe plus diversifiée¹.

La précieuse enquête menée par Jean-Claude Lallias pour l'Institut national de recherche pédagogique (I.N.R.P.) nous informe aussi sur la genèse des projets et sur leurs initiateurs. L'atelier naît d'une forte motivation d'un enseignant (48%) ou d'une équipe enseignante (39%). Mais c'est près de cent ateliers (plus de 20%) qui ont pour origine le partenaire professionnel, directement à l'origine de l'impulsion de départ. De façon encore plus significative cent quinze ateliers signalent que l'atelier est né de la demande des élèves (environ 24%), et 7% des ateliers théâtre ayant pour origine un autre groupe de la communauté scolaire.

Lors de l'ouverture des ateliers à des domaines autres que ceux des arts plastiques et de la musique, le domaine théâtral a pu se développer rapidement grâce aux nombreuses expériences qui s'étaient déroulées au préalable. Toutefois, la pédagogie de ces nouvelles structures scolaires suscite quelques interrogations notamment quant à leur identité. Un premier type d'atelier repéré par Jean-Claude Lallias comme étant minoritaire consiste essentiellement à fabriquer tout au long des ateliers le spectacle de fin d'année. L'atelier est dans ces conditions un lieu de reproduction, dans la plupart des cas sans lien avec la vie culturelle. Un second type repéré par l'enquête de l'I.N.R.P. comme étant majoritaire associe à la pratique artistique une articulation pratique et une réflexion réservant une place importante accordée aux processus de jeu, aux démarches collectives, au développement des capacités expressives des élèves. Les références sont plurielles. Il s'agit de faire découvrir les formes de jeu et leurs relations, les essais de production sont plus innovants et plus ouverts.

¹ Toutes ces statistiques sont tirées de l'enquête sur les ateliers de pratiques artistiques théâtre (année 1990/1991), rapport d'enquête par Jean-Claude Lallias et Danielle Zay, INRP, 1993.

L'atelier entretient alors des liens plus étroits avec la compagnie qui s'associe à l'initiation pratique et les élèves sont plus souvent confrontés à une réflexion sur les productions professionnelles, par une fréquentation plus grande des créations dans la région.

Quel que soit le type auquel ils se rattachent, les promoteurs des ateliers s'interrogent sur l'intérêt de réaliser des productions en fin d'année. Ce type d'organisation risque d'être détourné au profit de l'image du collège, de la ville ou de certains élèves. L'acceptation ou le refus d'une présentation publique du travail recouvre des conceptions souvent opposées et de nombreux débats se poursuivent autour de la production. Cependant, il semble que ce soit la nature de la production qui soit interrogée, moins son principe. Si l'on suit l'enquête de l'I.N.R.P., dans 406 ateliers sur 482 on présente le travail au sein de l'établissement à d'autres classes, aux parents. C'est presque un atelier sur deux qui a participé en 1991 à une rencontre théâtrale ou à un festival. Les disparités entre académies sont considérables et souvent liées au dynamisme propre à l'action culturelle au sein de chaque académie. L'atelier remplit alors le rôle que jouaient les clubs et cette superposition expliquerait les difficultés à faire sortir le théâtre en milieu scolaire d'une certaine ambiguïté car il n'est pas avéré à l'extérieur qu'il remplisse une tâche éducative nouvelle et assume une transformation de la relation au domaine artistique. Ces productions ne facilitent pas l'affirmation de la nouvelle identité des ateliers théâtre.

Le théâtre et l'expression dramatique semblent avoir bien du mal à se faire reconnaître comme domaine éducatif au sein du système scolaire. Ce domaine artistique semble pourtant être le lieu principal d'un décloisonnement disciplinaire et un lieu d'interdisciplinarité. L'aspect hybride de l'activité théâtrale favorise le travail en équipe et la conjonction de différents domaines qui habituellement ne font que se côtoyer dans l'éducation. Qui dit enseignement nouveau et méthodes pédagogiques nouvelles peut imaginer des horaires nouveaux. Robert Abirached envisage une organisation pour les ateliers qui se rapproche des actions menées dans le cadre de l'aménagement des rythmes scolaires au ministère de la Jeunesse et des Sports :

« Ainsi pourrait-on envisager, à tous les niveaux, que se trouvent dégagées des plages horaires (par exemple, un ou plusieurs après-midi par semaine, une ou plusieurs journées par mois, une ou plusieurs semaines par an) qui seraient réservées aux techniques et aux pratiques d'expression et de création ; que soient constitués et mis à la disposition des établissements scolaires des ateliers

artistiques dont les studios de travail théâtral disposant des espaces et des équipements nécessaires. Ces ateliers pourraient être installés dans des établissements scolaires quand l'environnement culturel est pauvre ; ils pourraient aussi être ceux des organismes culturels qui en sont déjà équipés quand il y en a dans le voisinage d'un établissement scolaire. Ces ateliers pourraient être placés sous la responsabilité conjointe d'équipes mixtes d'enseignants et de comédiens, appelés à définir, à concevoir et à exécuter ensemble leur projet. Cette formule présenterait l'avantage de rendre nécessaires la concertation et la collaboration entre les établissements scolaires et les compagnies théâtrales ; elle impliquerait une meilleure connaissance et un enrichissement mutuels, au bénéfice des enfants comme des adultes ; ce serait un facteur de développement culturel¹. »

Les comédiens qui laissent beaucoup de place à l'imagination dans leur création savent que les rêves peuvent se réaliser y compris celui de l'égalité des chances en matière de culture et d'art.

Enfin, l'enquête menée par Jean-Claude Lallias pour l'I.N.R.P.² nous dévoile un autre enseignement particulièrement précieux et passionnant. Il concerne les auteurs dramatiques étudiés dans ces ateliers de pratique artistique. Cette question est essentielle pour situer l'apport spécifique des *ateliers théâtre* dans la culture scolaire. Parmi les auteurs les plus cités au collège, trois noms se distinguent nettement : Molière cité quatre-vingt-cinq fois dans toutes les académies, Tardieu (quarante-deux fois) et Ionesco (trente fois). Molière demeure la grande référence pour un travail théâtral grâce à sa forte valeur formatrice au collège, à la fois comme grand représentant de la littérature du XVII^e siècle, mais aussi comme patron des comédiens. La place de Tardieu et Ionesco s'explique par l'accessibilité de leurs textes et par leur modernité : pièces courtes, sens du décalage et de la farce, dysfonctionnement du langage traditionnel comme dans *Un mot pour un autre*. Le groupe des dix auteurs suivants, cités plus de dix fois, ne comporte aucun auteur classique français, par contre trois grands auteurs étrangers : Shakespeare, Goldoni, Tchekhov. Enfin, Sophocle, Aristophane et Plaute

¹ « Le théâtre dans l'enseignement élémentaire et secondaire », note à l'intention de Robert Abirached.

² « Et si on jouait le théâtre contemporain dans les collèges et les lycées », T.E.P., mai/juin 1986. J.-C. Lallias, professeur à l'école normale de Seine-Saint-Denis également chargé du théâtre à la mission d'action culturelle de l'académie de Créteil, rend compte de l'état du travail qu'il poursuit avec un groupe d'enseignants, pour mettre au point l'amorce d'un répertoire théâtral contemporain, à l'usage des enseignants et des adolescents qui manifestent le désir de découvrir des textes d'aujourd'hui.

constituent les références du théâtre grec et latin. On les retrouve de façon équivalente dans les lycées. Cette présence des auteurs de l'Antiquité montre que le patrimoine antique est pris en compte dans la structure libre et ouverte des ateliers.

Que les noms de Durif, Jouanneau, Koltès, Azama, Valetti soient cités montre que les ateliers en collège sont curieux des auteurs contemporains que les compagnies explorent et représentent. La distance n'est donc pas grande entre les préoccupations artistiques des compagnies et leur travail avec les jeunes. Cette caractéristique des ateliers confirme la préoccupation d'une ouverture à la création et du bon fonctionnement des partenariats entre écoles et institutions culturelles.

Après l'atelier, l'option apparaît comme l'autre façon de faire du théâtre à l'école. La création d'une option théâtre est une étape de plus dans l'institutionnalisation du théâtre à l'école. « À court terme, et pour permettre sa mise en place progressive sans modifier l'état existant des programmes, il pourrait entrer comme option au même titre que les options artistiques déjà existantes ou prévues par les dispositions actuelles », voilà un des souhaits de la journée d'étude du 8 octobre 1970 consacrée au thème des relations entre le théâtre et l'enseignement organisée par le recteur Robert Mallet. « À court terme », or il faut attendre une dizaine d'années pour qu'une expérimentation impulsée par l'Etat voie le jour ; le développement des ateliers et des options « *expression dramatique* » s'inscrit dans le cadre des chantiers conjoints prévus par le protocole d'accord interministériel du 25 avril 1983 et aboutit à la première session de baccalauréat A3 option théâtre en juin 1989. Le séminaire de Marly-le-Roi définit l'option théâtre :

« L'option se présente comme un groupe ouvert sur l'ensemble du lycée dont l'activité a un effet de rayonnement et d'attraction dépassant son cadre horaire limité. Autrement dit l'option trouve sa place dans l'atelier, mais l'atelier ne devrait pas se réduire à l'option, et devrait en assurer les prolongements¹. »

Mais l'extension des bienfaits de l'option « *expression dramatique* » à l'ensemble des lycées semble difficile avant tout pour des raisons financières mais aussi parce qu'il n'y aurait pas assez d'offre culturelle pour participer aux interventions artistiques dans le cadre scolaire. Parmi les bienfaits de la création de ce baccalauréat A3 option théâtre, il faut noter l'offre

¹ Rapport de synthèse du séminaire sur l'animation théâtrale, la formation et l'information des professeurs animateurs de l'académie de Paris, Marly-le-Roi, 11 au 13 février 1971.

faite à un certain nombre de lycéens de réintégrer le cadre scolaire tout en affirmant leur originalité. Dès lors qu'elle est obligatoire, l'option expression dramatique répond à un programme, une organisation et des horaires précis. Les personnalités qui militent pour la présence du théâtre à l'école mais qui sont traditionnellement contre le cadre disciplinaire imposé par l'école sont obligées de s'y soumettre. La reconnaissance a un prix.

L'introduction, à titre expérimental, d'une option expression dramatique dans les classes de seconde est décidée dans le cadre des mesures prises par le gouvernement le 9 mars 1983 pour développer et diversifier les enseignements artistiques. Elle est réalisée en application du protocole d'accord signé le 25 avril 1983 par le ministre de l'Education nationale et le ministre délégué à la Culture. Elle fait suite aux expériences de même nature qui ont été menées dans plusieurs établissements dont le lycée Honoré de Balzac d'Issoudun, où l'expression dramatique existe depuis l'année scolaire 1981/1982 comme une option faisant partie du programme de seconde.

L'option théâtre peut être considérée comme une formule d'application de l'atelier de pratiques théâtrales dont elle constitue le noyau permanent dans les lycées où elle est ouverte¹. Elle est prévue pour des groupes de quinze à vingt jeunes sur une plage de trois heures par semaine sur une année scolaire. Ces options sont installées dans les lycées mais, comme le précise la réunion de la structure paritaire permanente de concertation Education nationale/ Culture du 5 octobre 1983, l'hypothèse d'un élargissement de celles-ci aux collèges n'est pas exclue. C'est une note du 1^{er} septembre 1982 émanant de la direction du théâtre et du spectacle qui propose de soutenir les lycées qui tentent d'organiser une option théâtre à l'exemple de l'option musique pour le baccalauréat A3 par collaboration entre une compagnie professionnelle et des professeurs de l'établissement à l'exemple d'Argenteuil ou de Marseille.

L'enseignement des seize options créées à la rentrée 1983/1984 en seconde s'étend en première en 1984/1985 et en terminale en 1985/1986. S'y ajoutent, lors de la rentrée 1984, huit établissements. L'enseignement des huit options « *théâtre/expression dramatique* » créées à la rentrée 1984/1985 en seconde s'étend à la rentrée scolaire 1985/1986 au niveau de la classe de première.

¹ Note de Robert Abirached à Jean-Claude Luc sur la collaboration entre les ministères de la Culture et de l'Education nationale dans le domaine du théâtre à l'école.

Mais chaque nouvelle rentrée ne voit pas la création de nouvelles options. Pour la rentrée scolaire 1985/1986, il n'y a pas de nouvelles créations. Le coût et les difficultés de mise en place (trouver des professeurs volontaires et compétents, et trouver des compagnies théâtrales) ne facilitent pas l'extension de ces options. Une note de la D.T.S.¹ de 1988 met en garde contre la multiplication des options : « *Cette limitation volontaire dont il importerait que les recteurs soient informés et conscients est nécessaire à la grande qualité que le ministère de la Culture souhaite conserver à ces sections, en ce qui concerne les partenaires professionnels*². » La D.T.S. fixe un plafond à ne pas dépasser, un « régime de croisière » des options expression dramatique, qui est évalué entre cinquante et soixante options sur toute la France. « *Le ministère de la Culture peut s'engager sur la base de l'ouverture d'une section théâtrale par académie (deux pour les académies les plus importantes)*³. » Pour les options, la direction du théâtre verse aux compagnies une somme de 30.000 francs, quant à l'Education nationale prend en charge trois heures hebdomadaires. C'est en fonction de ces données que les deux ministères se prononcent sur le rythme d'accroissement qu'ils souhaitent voir mis en œuvre et sur les procédures de financement applicables à moyen et long termes. Toutefois, comme le souligne Jean Ader : « *Il reste difficile de contenir le développement des options dans la limite d'une option théâtre plus une option cinéma par académie (vingt-sept) qui est le seuil plancher de l'opération : le poids démographique des académies est très variable et plusieurs d'entre elles ont bénéficié de plusieurs options dès leur lancement.* »

C'est au cours d'une réception à la Comédie-Française que les deux ministres ont annoncé la création des deux baccalauréats A3 cinéma et A3 théâtre. À partir de janvier 1986, les deux groupes de pilotage des options expression dramatique et cinéma audiovisuel, ouvertes à titre expérimental, dans les lycées ont étudié l'hypothèse de leur transformation en nouvelle section A3 (littéraire à dominante artistique) du second cycle de l'enseignement du second degré. Le ministère de l'Education nationale envisage la transformation des options cinéma et théâtre qui fonctionnent alors sous régime expérimental, en sections A3, menant aux baccalauréats correspondants. Un courrier adressé en date du 8 avril 1986 par le ministre

¹ D.T.S. : direction du théâtre et des spectacles.

² Note de la D.T.S. à la D.E.F. sur les perspectives d'actions à moyen terme de la direction du théâtre et des spectacles, 21 mars 1988.

³ Note de la D.D.C. sur la transformation des options cinéma et audiovisuel et théâtre et expression dramatique en section A3 de l'enseignement secondaire, 11 avril 1988.

de l'Education nationale, Jean-Pierre Chevènement, à Jack Lang, ministre de la Culture, signale cette intégration définitive de l'option expression dramatique dans les programmes scolaires. Le ministre de l'Education nationale décide d'après « *un bilan satisfaisant* » de « *proposer l'expression dramatique comme option dans la section lettres et arts, dite A3, auprès des arts plastiques et de l'éducation musicale. Dorénavant, il appartiendra aux recteurs d'ouvrir ces options dans les établissements qui en font la demande et sous réserve qu'un certain nombre de conditions soient réunies*¹. »

Le passage d'une formule expérimentale à un dispositif institutionnalisé constitue une avancée incontestable : « *Pour le ministre de la Culture, cette transformation constituerait une incontestable avancée : elle insérerait de façon stable dans les structures de l'enseignement secondaire une innovation encore fragile et consacrerait le statut des nouveaux enseignements artistiques*². »

L'option expérimentale expression dramatique trouve sa place dans la section A3 rénovée, auprès des arts plastiques, de l'éducation musicale et du cinéma audiovisuel lors de la rentrée 1986. Cette section A3 se décline avec plusieurs options : expression dramatique, cinéma-audiovisuel, ou histoire des arts mais aussi musique et arts plastiques. En 1981, on recensait quatre-vingt-sept sections A3 arts plastiques et soixante et une A3 éducation musicale. En 1986/1987, sur les mille cent deux lycées français, deux cent neuf proposent une option A3 soit 19% de l'ensemble, ce qui n'est pas négligeable. La répartition est très irrégulière sur le territoire national, 9% des lycées de l'académie de Strasbourg proposent cette option quand 50% de ceux de la Corse l'offrent, et il y a des zones entières où l'option n'est pas offerte. Ainsi dans l'académie de Toulouse, moins d'un établissement par département propose l'option A3 alors que neuf lycées la dispensent dans Paris. Toutefois, cette série ne scolarise qu'une faible minorité des élèves de l'enseignement général du second cycle. En 1986, sur 254 000 candidats au baccalauréat d'enseignement général en France métropolitaine, la série A3 n'en réunissait que 4 459 soit moins de 2% de l'ensemble. Toutes ces sections conduisent à un baccalauréat comprenant deux épreuves d'enseignements

¹ Un courrier adressé par Jean-Pierre Chevènement à Jack Lang en date du 8 avril 1986.

² Note de la D.D.C. aux directeurs de la C.N.C. et de la D.T.S. sur les nouvelles options cinéma théâtre.

artistiques obligatoires, une écrite et l'autre pratique. Il s'agit donc d'une véritable formation spécialisée sanctionnée par un diplôme.

Elle offre un accès à la diversité des arts mais également une réelle opportunité de reclassement scolaire à des élèves en marge des normes et des contraintes scolaires¹. Parmi les logiques qui sous-tendent le choix de la section, les bacheliers A3 évoquent pour 85% le plaisir et pour 67% la passion. S'il est indiscutable que certains s'orientent effectivement vers une section littéraire par goût, le discours semble toutefois souvent légitimer une orientation par défaut, par rapport aux filières nobles. Ce discours sur le plaisir permet d'assumer le choix d'une stratégie de reclassement scolaire. La section A3 est ainsi une opportunité pour des élèves ayant eu une relation difficile à la norme scolaire ou à l'institution mais disposant de capacités réelles. Les résultats de ces élèves en classe de quatrième et de troisième sont tout à fait honorables. 90% des bacheliers A3 avaient des résultats bons ou moyens au collège. Les élèves A3 n'ont pu accéder et appartenir au groupe le plus valorisé scolairement et socialement du fait de leur non-maîtrise des disciplines scientifiques. Ils ont souvent désinvesti un système scolaire qu'ils ont vécu comme une contrainte : « *Aller à l'école, c'est pas un droit, c'est un devoir, c'est comme le service militaire et on a envie de vivre autre chose.* » Un autre bachelier A3 ajoute : « *Savoir regarder un film, ça me sert plus dans la vie que Thalès ou Pythagore.* » Pour des élèves peu enclins à supporter les normes scolaires, la section A3 offre la possibilité de contourner ou du moins d'assouplir la contrainte. Elle permet de rester intégré au système scolaire, tout en étant soumis à des règles et des normes moins rigides. Le baccalauréat section A3 permet la mise en place de stratégies de réintégration dans le système scolaire par l'attrait d'une discipline artistique perçue comme moins scolaire. « *Je n'avais plus du tout envie d'aller à l'école, mais en prenant cinéma, je pouvais enfin me faire plaisir.* » À partir de ce nouvel investissement scolaire, une restauration de l'image de soi est alors possible. Si la section A3 est proposée par un établissement réputé, y poursuivre des études permet d'accéder à une forme de reconnaissance sociale. Cette stratégie s'appuie fondamentalement sur la valorisation et l'investissement de la matière artistique. Pour une minorité, A3 constitue une section de la « *dernière chance* ». 27% des bacheliers théâtre pensent que la section A3 leur a permis d'éviter d'abandonner le lycée.

¹ L'ensemble des données statistiques et des commentaires sur le bac A3 doivent beaucoup à l'étude commandée par le ministère de la Culture à l'institut Louis Harris en 1993.

La section A3 fonctionne aussi comme une filière contre le déclassement scolaire et évite une exclusion de l'institution. Elle offre aux élèves la possibilité d'avoir le bac. L'acquisition du diplôme concrétise la réconciliation avec l'école. Le taux de redoublement est très faible : 4% de bacheliers théâtre et 8% de bacheliers cinéma ont redoublé leur terminale pour 15% des bacheliers A1 et 17% des bacheliers A2. Les bacheliers A3 ont bénéficié, pour l'obtention de leur diplôme, de l'apport de points de leur option. Ainsi, pour beaucoup la réussite au bac tient à la discipline artistique et à son fort coefficient.

Elle permet à des enfants issus de milieux sociaux plutôt favorisés de réussir à l'épreuve du bac, et évite même, à une minorité, une exclusion. L'origine sociale détermine fortement le choix de la section. En effet, les parents d'élèves qui s'engagent dans les deux sections A3 sont l'un et l'autre davantage diplômés que les parents d'élèves suivant les classes A1 et A2 au lycée.

La section A3 option théâtre permet la reconnaissance d'une originalité qui s'inscrit en continuité avec les recommandations de la journée d'étude consacrée au théâtre et à l'enseignement qui précisait qu'« *il va de soi que l'éveil de la sensibilité et de l'esprit critique, qui sont l'objet de cette activité, ira de pair avec le respect de la personnalité des élèves* ». En outre, l'appartenance à une section originale permet de s'affirmer comme différent et de cultiver une forte logique de distinction. « *On se considérait comme différents des autres et on le manifestait haut et fort ne serait-ce que par notre façon de nous habiller.* » Cette logique de distinction individuelle est renforcée par une forte cohésion du groupe A3 qui s'affirme ostensiblement comme un groupe à part. 84% des bacheliers A3 affirment avoir choisi cette section par envie d'évasion et d'originalité.

Pour une proportion non négligeable d'étudiants enfin, un projet professionnel est à la base du choix de la section A3. Pour les plus motivés, l'option théâtre semble relativement adéquate pour un devenir professionnel artistique ou lié au domaine culturel. Cet objectif n'est pourtant pas visé par le ministère de l'Education nationale.

La section A3 permet de reclasser des élèves au sein de l'école et offre ainsi l'opportunité d'une réconciliation avec le système scolaire par la reconnaissance et l'acceptation par l'institution d'élèves dans leurs différences par rapport aux normes scolaires. Cette nouvelle légitimité permet une motivation des élèves au travail dans l'acceptation des contraintes. Par ce biais, la section A3 offre aux élèves la possibilité de reprendre confiance

en eux. Cependant, le cursus universitaire les confronte au système normé auquel ils avaient provisoirement échappé.

Les programmes et horaires des disciplines cinéma audiovisuel, théâtre expression dramatique de la classe de seconde, tout comme l'organisation, horaires et programmes des disciplines de cinéma audiovisuel et théâtre expression dramatique des classes de seconde, première et terminale des lycées, conduisant au baccalauréat de l'enseignement de second degré sont fixés par les arrêtés du 30 juin 1986 et du 13 mars 1987. Mais c'est l'année 1982 qui marque le moment où le théâtre s'apprête à pénétrer de façon plus officielle le milieu fermé de l'école. Une réunion interministérielle Education nationale/Culture¹ présente alors les éléments d'un débat autour du temps scolaire à consacrer au théâtre. Deux pôles s'opposent, ceux du « *non à l'horaire spécifique* » et ceux qui « *n'acceptent pas l'idée du refus de tout horaire spécifique* ». Ce débat recoupe celui sur la création d'une discipline « théâtre » avec un corps d'enseignants spécialisés. Certains pensent qu'enfermer le théâtre sous quelque manière que ce soit est compromettant pour l'expérience. Il importe surtout, selon Robert Abirached, de mettre l'accent sur la continuité nécessaire et le sérieux des pratiques à développer pour qu'il s'agisse bien d'une éducation artistique, d'une approche concrète des processus de la création artistique et pas seulement d'animations trop ponctuelles. Le succès n'est pas garanti car le dispositif de l'option nécessite de faire appel à de nombreux acteurs aux emplois du temps chargés. C'est ce que met en lumière l'enquête académique d'avril 1986 qui remarque que « *les collaborateurs de longue durée demeurent assez rares* ». La rémunération des intervenants semble être le problème principal de ce déficit.

La première session de baccalauréat des deux nouvelles séries A3, expression dramatique et cinéma audiovisuel, est organisée en juin 1989. Cette institutionnalisation de l'option théâtre permet aux établissements engagés dans l'expérimentation de ces enseignements de transformer les options facultatives de trois heures hebdomadaires en sections à option obligatoire de quatre heures. L'enquête académique évaluant cinq ans de pratique théâtrale en milieu scolaire en avril 1986 souligne pourtant qu'il est « *difficile*

¹ Une réunion interministérielle Education nationale/Culture le 14 juin 1982.

d'évaluer d'après les réponses le volume horaire des interventions des comédiens mais le plus souvent celles-ci sont inférieures à quatre heures pour un groupe donné. »

Les arrêtés du 30 juin 1986 et du 13 mars 1987 précisent les horaires des options mais aussi leur organisation et leurs programmes. Dès la phase d'expérimentation de l'option *expression dramatique*, Pierre Baqué précise dans une note aux recteurs¹ les conditions d'organisation des premières options théâtre dans les lycées. Il s'agit d'une nouvelle discipline intégrée totalement au cursus d'enseignement sous toutes ses modalités y compris les notations. Quant à l'arrêté du 10 juin 1987 et à la note de service n°87-190 du 3 mars 1987, ils définissent les épreuves de cinéma audiovisuel et théâtre expression dramatique au baccalauréat. Ces arrêtés sont le fruit du travail de deux groupes de pilotage qui ont élaboré pour chacune des deux nouvelles sections A3 un ensemble comprenant les programmes des trois années du cycle long des lycées pour la discipline considérée, les épreuves du baccalauréat et un cahier des charges définissant les conditions dans lesquelles les recteurs peuvent procéder à l'ouverture des sections A3 théâtre et cinéma.

Tout comme pouvait le recommander le compte rendu de la journée d'étude du 8 octobre 1970 consacrée au thème des relations entre le théâtre et l'enseignement. Le choix et la progression des exercices tiennent compte du fait que de nombreux adolescents sont à la recherche d'un type d'activité fondamentalement différent de celui qu'offre le milieu scolaire traditionnel, où l'on ne débute donc pas obligatoirement par un travail sur des textes et où toutes les techniques d'expression dramatique sont pratiquées. Si la méthode pédagogique employée n'est pas académique, elle n'en est pas pour autant dépourvue de contenus qui sont distribués au cours des trois années du lycée. Si l'on suit la note de la mission des enseignements artistiques du 7 février 1986, la classe de seconde correspondrait à une année de sensibilisation exclusivement axée sur la pratique où « *la notion d'accumulation des savoirs et de progression linéaire des savoir-faire doit être ici remplacée par la notion d'approfondissement* ». Chaque année apportant son lot de savoir et de savoir-faire qui sont évalués par les épreuves du baccalauréat. Les épreuves terminales se divisent en deux temps. D'une part, des épreuves écrites qui se déroulent pendant trois heures avec un coefficient trois

¹ Note aux recteurs sur le programme national d'innovation de la direction des lycées, année scolaire 1983/1984 ; expérimentation d'une option « *expression dramatique* » en classe de seconde du 5 octobre 1983.

où le candidat a le choix entre deux types de sujets. Le type 1 est un commentaire de texte permettant d'analyser les principaux éléments de passage à la scène. Le type 2 est un commentaire d'un ou plusieurs documents scéniques en vue de dégager les éléments mis en jeu. D'autre part, une épreuve orale en deux temps (qui fait toujours partie des épreuves du premier groupe) dont le coefficient est également de trois. Dans un premier temps, à partir d'une scène ou d'un thème proposé par le jury, le candidat doit jouer une situation suggérée par la proposition ; il est éventuellement entouré de partenaires choisis dans son groupe et l'épreuve dure cinq minutes. Cette épreuve est complétée par l'examen et le commentaire d'un dossier collectif présenté individuellement pendant quinze minutes. Ce dossier consiste en un journal de bord assorti de documents de toutes natures rendant compte des activités du groupe durant l'année. Ce journal de bord tenu par un élève rédacteur, différent à chaque séance, est préalablement contrôlé par le professeur. Autrement dit, les programmes des examens tout comme l'organisation du fonctionnement des options sont largement inspirés de ce qui se fait pour la musique et les arts plastiques déjà sanctionnés au bac.

La rénovation pédagogique des lycées décidée par le ministre en juin 1991 a permis la création d'une véritable filière artistique dans le cadre de la série littéraire qui regroupe les anciennes séries A1, A2, et A3. Les élèves littéraires ont la possibilité de pratiquer les arts selon trois formules au choix : au titre des « *matières complémentaires de formation* » avec trois heures hebdomadaires ; au titre de l'option de l'élève, avec quatre heures hebdomadaires ; au titre du cumul avec sept heures hebdomadaires. Les arts proposés : arts plastiques, cinéma audiovisuel, musique, théâtre/expression dramatique sont étudiés de façon pratique et théorique et, dans le cas du cinéma audiovisuel et théâtre expression dramatique, en partenariat avec le secteur culturel. L'évaluation de cette formation au baccalauréat se fait au travers de coefficients importants. Cette réforme est entrée en vigueur avec la classe de seconde à la rentrée 1992/1993.

En préambule à toute question concernant l'enseignement du théâtre en milieu scolaire, il convient de s'interroger sur l'identité de celui qui doit transmettre aux enfants le langage du théâtre, voire l'amour du théâtre. Quelle est la personne la plus à même d'enseigner le théâtre à l'école ? Un professeur de théâtre à part entière ? Cette piste ne semble pas être celle privilégiée par les responsables administratifs. Contrairement à ce qui a été mis en place pour les autres enseignements artistiques, l'enseignement du théâtre passe

d'abord par le partenariat entre professeurs sensibilisés à cet art et formés dans le cadre de la formation continue et des acteurs, comédiens, metteurs en scène ou troupes reconnues par l'Etat et selon deux principaux modes d'action. D'une part, la création d'ateliers à la forme assez souple, et d'autre part, la création d'options beaucoup plus rigides car sanctionnées par le baccalauréat qui accorde un statut légitime au théâtre en milieu scolaire.

3.2. Le cinéma

Comme le théâtre, le cinéma pénètre dans les établissements scolaires, non sans difficultés, mais avec pour objectif de renouveler la pédagogie.

« Nous avons prouvé dans nos ciné-clubs que le cinéma était pour l'enfant d'aujourd'hui un instrument de culture à sa mesure, que ce goût qui le portait invinciblement vers lui (...) devait être comblé, car c'était, en fait, le goût de connaître le monde et les hommes. Tôt ou tard, nous le savons, le cinéma entrera au lycée, au collège, à l'école, non plus toléré comme passe-temps ou comme véhicule d'une autre connaissance, mais estimé et étudié en lui-même et pour lui-même. Ce jour-là il n'y aura plus de problème. Mais nous savons aussi, que par-delà la jeunesse des écoles, le cinéma est le seul moyen d'expression qui s'adresse à toute la jeunesse. Nous ne doutons pas qu'il sera ainsi la grande école populaire de demain...¹ »

Déjà, aux journées de Sèvres des 28 et 30 mars 1949, les membres de l'enseignement du second degré avaient souligné la nécessité que soient :

« encouragées, officiellement, partout où cela sera possible, les expériences déjà en cours, ou à venir, d'initiation à la culture cinématographique : ciné-clubs de jeunes, cercles d'études pour les grands élèves ; de faciliter la formation des maîtres pour l'organisation de stages ; de créer un service permettant l'équipement rapide des établissements en salles et en appareils pouvant servir à la fois à l'enseignement par le cinéma et à la culture cinématographique². »

¹ Jean-Michel, fondateur du premier ciné-club de jeunes, à Valence, après la guerre et de la fédération des ciné-clubs de jeunes, *Cinéma 54*, n°1, novembre 1954.

² Note de Jean Ader à Dominique Wallon, 13 décembre 1983 sur l'action cinéma et milieu scolaire.

L'introduction du cinéma en milieu scolaire est le résultat d'initiatives individuelles menées par quelques professeurs de façon isolée. Pour son extension, des stages de formation sont organisés par les ministères de tutelle. On y apprend comment enseigner le cinéma. L'enseignement peut prendre plusieurs formes. Il est tantôt considéré comme un support utile aux programmes scolaires, tantôt comme un élément des programmes à part entière et les exercices qui y sont pratiqués sont à la fois théoriques et pratiques. Comme le précise Pierre Viot, directeur du Centre national de la cinématographie (C.N.C.) au directeur de cabinet du ministre de la Culture, « *la présence du cinéma à l'école serait un moyen d'y renouveler la pédagogie*¹. » Bien qu'artistique, l'enseignement du cinéma en milieu scolaire est codifié précisément, d'autant plus précisément qu'avec la création du bac A3 option cinéma-audiovisuel il donne lieu à une sanction. Avant cette création, les dispositifs mis en place pour l'introduction du cinéma à l'école ont été multiples et semblables à ceux utilisés pour promouvoir l'enseignement du théâtre. Les ciné-clubs, les ateliers de pratiques artistiques, les classes images, les projets de développement de la culture sont autant de formules qui tentent d'asseoir davantage le cinéma en milieu scolaire. Tous ces dispositifs sont menés par des équipes pédagogiques composées par des professeurs non spécialistes mais volontaires et ayant bénéficiés d'une formation continue sur le sujet et par des professionnels du cinéma. Le partenariat est la clé de la richesse de l'enseignement du cinéma en milieu scolaire. Mais sur le plan politique aussi, l'introduction du cinéma est le résultat d'un travail de concertation délicat.

« Le cinéma ne figure pas comme tel dans les programmes même s'il est parfois utilisé comme auxiliaire pédagogique. Au sein des activités "para" ou "périscolaire" il est présent de manière très inégale dans les établissements, en fonction de l'intérêt personnel d'une fraction du personnel enseignant ou des élèves qui peuvent organiser un ciné-club, mais aussi le laisser périliter. »

Tel est le panorama du cinéma en milieu scolaire dressé par Pierre Viot en janvier 1983². La prise en compte de la culture cinématographique au sein de l'éducation est parfois ancienne mais souvent ponctuelle. Le cinéma à l'école est d'abord le fruit d'initiatives individuelles d'enseignants. Les enseignants, qui s'étonnent de l'indifférence de l'instruction

¹ Note de Pierre Viot (C.N.C.) au directeur de cabinet du ministère de la Culture, 13 janvier 1983.

² Note de Pierre Viot (C.N.C.) au directeur de cabinet du ministère de la Culture, 13 janvier 1983.

scolaire à l'égard du cinéma, confrontent leurs expériences, précisent leurs objectifs. Le centre d'études pédagogiques de Sèvres, dès 1949, est le lieu de rencontre d'où naît une Association des professeurs pour la promotion de la culture cinématographique dans l'université qui publie tous les trimestres un bulletin de liaison. Les centres régionaux de documentation pédagogique organisent à partir de 1960 des journées d'études. Les *Cahiers pédagogiques* consacrent plusieurs livraisons à la culture cinématographique. Mais il s'agit dans tous les cas d'initiatives et d'activités qui se situent hors de l'institution scolaire, dans ses marges expérimentales.

Le cinéma trouve sa place en 1973 dans les tranches horaires dégagées pour des activités éducatives libérées par le « 10% » et enfin dans le système des P.A.C.T.E. mis au point en 1979 par la mission d'action culturelle du ministère de l'Education nationale. Mais il n'est pas encore question d'enseignement du cinéma dans les lycées et collèges. « *La mission de l'action culturelle a engagé, d'une part, une réflexion sur la prise en compte de la culture cinématographique des jeunes dans l'éducation et la formation et d'autre part, des actions concrètes concertées tant au plan national que régional.* »

Le protocole d'accord conclu le 25 avril 1983 entre le ministère délégué à la Culture et le ministère de l'Education nationale prévoit des programmes de développement des formes d'expression artistique et des chantiers conjoints dont la création d'options de théâtre et de cinéma dans les établissements scolaires. Le ministre de l'Education nationale, Jean-Pierre Chevènement, a par ailleurs souligné que « *Renoir à sa place à côté de Tolstoï, Fellini à côté de Petrone, Visconti à côté de Thomas Mann* » lors d'un symposium en 1986.

Une note de juin 1985 souligne qu'une expérience de cinéma en seconde et première existe depuis plus de dix ans au lycée Lumière. Par ailleurs, une option dite expression dramatique ayant été ouverte en septembre 1983, le ministère délégué à la Culture et le ministère de l'Education nationale souhaitent qu'une option cinéma et audiovisuel soit mise en place pour la rentrée scolaire 1984. Les initiatives se multiplient.

Les enseignants sont à l'origine des opérations cinéma en milieu scolaire, il est donc légitime qu'ils s'interrogent sur l'avenir de cet enseignement. Où en est l'enseignement du cinéma et de l'audiovisuel ? Que sera-t-il demain ? Les problèmes sont posés clairement par les professeurs réunis lors d'universités d'été ou de rencontres. Ces lieux d'échanges permettent de passer d'une réflexion théorique à des propositions concrètes. L'un de ces stages intitulé « *Jeune et cinéma* » se déroule du 7 au 11 mai 1984 à Cannes et accueille une

centaine de participants français et étrangers. Il fait suite à deux colloques déjà tenus à Cannes en mai 1982 et mai 1983, pendant le festival du cinéma. Dans la perspective du développement de la collaboration entre les institutions scolaires et les institutions culturelles, il est l'occasion d'une réflexion et d'un large débat entre responsables européens, enseignants, professionnels du cinéma et élèves animateurs de ciné clubs. Tout comme sont l'occasion de débats sur la place du cinéma à l'école les rencontres de Brest, de Lyon¹, du Havre² ou du symposium national organisé du 24 au 28 février 1986 rue d'Ulm par Monique Martineau-Hennebell pour les rencontres audiovisuelles (I.N.R.P./C.N.D.P.) et par Claude Brunel pour la mission pour la création de l'Institut national de formation aux métiers de l'image et du son.

Le problème de la place du cinéma dans l'enseignement et des solutions à y apporter est donc posé à ces occasions. On insiste sur la nécessité de plans académiques intégrant un volet de formation des enseignants ou sur la nature de la pédagogie qui doit préserver la spécificité du cinéma en ne le réduisant pas à une discipline parmi d'autres. On discute aussi de la responsabilité pour ce type d'enseignement d'une équipe de professeurs ayant déjà une expérience (de ciné-club, par exemple) en collaboration avec des partenaires culturels. Tous ces thèmes et d'autres encore sont débattus lors de ces rencontres. Elles donnent aussi lieu à des échanges qui ne sont pas toujours fructueux, c'est du moins ce que déplore Annie Jogand :

« L'objectif premier de ce stage était d'organiser la rencontre entre d'une part les enseignants intéressés à la pratique du cinéma dans leur établissement et d'autre part les responsables de structures cinématographiques. Le stage n'a pas permis d'atteindre cet objectif, il est demeuré le lieu d'expression de conceptions divergentes quant à la notion d'art et de cinéma pour enfants, quant aux modalités d'articulation entre projet éducatif et projet culturel. Parallèlement certains animateurs n'ont pas participé le 10 avril aux ateliers organisés autour du thème "théorie et pratique de la programmation" et destinés à l'élaboration de propositions d'actions concertées. L'allocution de clôture du recteur de Nice,

¹ Du 8 au 12 juillet 1984 l'université d'été « cinéma et audiovisuel » est une coproduction du ministère de l'Education nationale et du ministère de la Culture. Pendant cinq jours, cent personnes à moitié enseignants de lycées et collèges, à moitié professionnels du cinéma provenant de douze régions de France, vont se retrouver pour étudier les expériences d'introduction du cinéma dans l'enseignement.

² Sixième rencontres internationales « cinéma et enfance », *L'entrée du cinéma à l'école se heurte au manque de ressources*, *Le Monde*, 8 juin 2002.

séparant nettement les responsabilités de l'école du secteur culturel a été perçue comme une volonté de fermeture de l'Education nationale. Dans ce contexte, les débats ont souvent abouti à l'expression des divergences entre les deux secteurs d'appartenance¹. »

Ces rencontres ont au moins le mérite de souligner à quel point il n'est pas évident de mettre en place un partenariat entre les institutions culturelles et l'école. Un développement dans ce domaine passe donc par une action de longue haleine.

Comme pour le théâtre, un effort de communication sur ce qui existe et sur ce qui est possible s'impose donc aux tutelles : *« Il est à regretter que les ressources offertes ne soient pas mieux exploitées et surtout que les enseignements à tirer de ce qui s'est fait ne soient pas plus capitalisés. »* C'est pourquoi, par exemple, la mission de l'action culturelle propose d'éditer une plaquette qui permet à la fois de faire le point et de développer, de façon cohérente et approfondie, les actions éducatives en matière de culture cinématographique. La mission d'action culturelle doit inciter financièrement et, grâce à sa position d'administration centrale, relier les différentes énergies qui font avancer la question depuis le terrain.

Le cinéma dispensé en milieu scolaire peut prendre plusieurs formes. Pour ce qui est de l'option, l'intérêt pour des élèves volontaires des classes de seconde dans les lycées qui avaient été retenus repose sur son caractère d'innovation (un enseignement assuré par des professeurs d'autres disciplines : français, histoire, arts plastiques...) permettant d'élargir le champ des disciplines artistiques enseignées dans le système scolaire mais aussi sur l'association de partenaires culturels à la définition du contenu de l'enseignement et des méthodes pédagogiques et, enfin, sur la diversité des partenaires culturels intervenants, chacun d'eux apportant sa compétence propre.

À propos de l'option cinéma audiovisuel, Pierre Baqué écrit :

« Elle est éducative c'est-à-dire qu'elle participe comme les autres disciplines et avec les autres disciplines à la formation de l'élève mais elle est aussi artistique, c'est une option dans l'ensemble des enseignements artistiques avec qui elle entretient des relations privilégiées. Enfin, elle est autonome. Dans

¹ Compte rendu du stage « les jeunes et le cinéma », note d'Annie Jogand à l'intention de Dominique Wallon, 17 mai 1984.

l'option cinéma audiovisuel, le cinéma et l'audiovisuel constituent des objets d'étude et non des outils pédagogiques pour l'étude d'autres disciplines¹. »

Tout d'abord comme auxiliaire pédagogique, le cinéma peut être un outil précieux pour compléter et illustrer un enseignement théorique. Comme le constate Pierre Viot, l'immense catalogue des films de fiction et documentaires est « *sans doute très insuffisamment exploité par l'Education nationale²* ». Depuis 1920, divers textes réglementaires se sont préoccupés du cinéma en tant que moyen d'éducation. Le ministère de l'Education nationale a surtout regardé le cinéma non pas comme un art à part entière, mais bien comme un outil d'enseignement privilégié. Il s'agit, comme le suggèrent, dès 1915, au ministre de l'Instruction publique, quelques députés, de « *généraliser l'utilisation du cinématographe dans les différentes branches de l'enseignement* ». Proposition qui, après la guerre, en 1921, se traduit par la création d'une cinémathèque scolaire au Musée pédagogique avec huit grandes sections : « *géographie, histoire naturelle, hygiène, sports, assistance-enseignement, physique, industries-machines, pêche-agriculture-chasse* ». L'Instruction publique continue pourtant à ignorer le cinéma tout en accordant une importance grandissante au film éducatif. Le Musée pédagogique se transforme en 1932 en Centre national de documentation pédagogique, accroît ses collections de films didactiques, fait appel à la collaboration de réalisateurs comme Jean-Benoît Lévy et Jean Painlevé, et organise les travaux d'une commission centrale du cinéma d'enseignement (1935), chargée notamment de l'agrément des films didactiques et des appareils de projection.

Ensuite, le cinéma est utilisé comme élément des programmes. Pour Pierre Viot, en janvier 1983, il semble difficile que le cinéma puisse alors y être aisément intégré : « *Il faudrait y consacrer une durée, des moyens en personnel et en matériel presque inexistantes.* » Toutefois, le Centre national du cinéma (C.N.C.) désire développer la présence du cinéma en tant qu'art au sein du milieu scolaire. Il ne souhaite pas en revanche son intégration comme discipline artistique institutionnelle. S'il est intégré dans l'enseignement scolaire, le cinéma l'est à la fois sous la forme d'une étude pratique et d'une étude théorique. C'est ainsi que

¹ Note de Pierre Baqué aux recteurs, sur la préparation du programme national d'innovation de la direction des lycées pour l'année scolaire 1984/1985. Expérimentation d'une option cinéma et audiovisuel, février 1984.

² Note de Pierre Viot, janvier 1983.

l'option cinéma-audiovisuel se veut à la fois « *pratique* » et « *théorique* »¹. L'approche théorique du cinéma et de l'audiovisuel passe notamment par la connaissance de l'histoire du cinéma et de la télévision impliquant une liaison vivante avec le patrimoine. L'analyse de films et de bandes vidéo met en évidence les modalités de l'écriture spécifique considérée au point de vue technique, sémantique et esthétique. Cet axe est privilégié par certains qui, comme au lycée Blum à Créteil, et au lycée Curie à Sceaux, ont une approche du cinéma passant en très grande partie par l'histoire du cinéma et par la projection de films donnant des jalons à cette histoire et où la manipulation est clairement reportée en classe de première comme le prouve le bilan option cinéma pour l'année 1984 établie par la D.D.C.². Il en est de même à Courbevoie au lycée Vauban, où on privilégie l'ouverture sur l'histoire du cinéma et l'acquisition de certains termes techniques. Cet enseignement ne se fait pas sans difficultés³. Les bacheliers déplorent fréquemment le manque de compétences des intervenants. Le sentiment de ne pas avoir de vrais enseignants de cinéma est très marqué. À la différence de l'option théâtre, les enseignants de l'option cinéma ont souvent peu de rapport dans leur formation avec la matière enseignée. Pour beaucoup, cela nuit à la qualité des cours. D'autre part, la méthode d'analyse des films rebute certains élèves, les détourne du cinéma. « *Ça m'a apporté une overdose de cinéma, l'analyse de films, je ne pense plus supporter.* » Ce retour douloureux à la norme scolaire d'analyse est d'autant plus vivement ressenti que l'option a été choisie pour le côté mythique et magique du cinéma. Or, entre la représentation que certains avaient du cinéma et la réalité de la section A3, l'écart est souvent conséquent : « *Mon rêve d'enfant s'est envolé.* »

Quant à l'approche pratique de l'audiovisuel, elle passe notamment par la production d'images et de sons et le travail sur séquences et ensembles audiovisuels. L'équipe du lycée Paul-Valéry et du collectif Jeune cinéma décident de privilégier dans un premier temps la pratique cinématographique, pratique s'appuyant sur l'analyse de séquences d'œuvres importantes et de films expérimentaux.

Pierre Viot souhaite en janvier 1983 qu' :

¹ Note de Jean Ader à l'intention de Pierre Baqué, 21 février 1984.

² 28 juin 1985.

³ Etude Louis Harris.

« à titre expérimental soit tentée dans quelques établissements l'organisation d'une activité des réalisations avec du matériel simple, cinéma, ou vidéo. Ceci postule à la fois des moyens significatifs - l'équipement cinématographique des établissements, sans doute relativement important dans l'ensemble, est souvent vétuste et peu entretenu. »

Du fait notamment de la contrainte matérielle, l'enseignement pratique semble plus déficient en option cinéma. Selon l'étude Louis Harris, 17% seulement des élèves inscrits dans une option cinéma audiovisuel ont passé plus de temps à étudier l'aspect pratique du cinéma. Renforcer l'enseignement pratique en option cinéma permettrait peut-être de mieux répondre aux attentes des élèves.

Les épreuves qui sanctionnent l'option cinéma/audiovisuel lors du passage du bac A3 prévoient d'évaluer tantôt l'aspect théorique, tantôt l'aspect pratique du cinéma. Les épreuves écrites et orales doivent permettre d'apprécier et d'évaluer la connaissance des œuvres cinématographiques et audiovisuelles ainsi que la faculté d'analyse et de réflexion du candidat tout comme ses aptitudes à une pratique artistique spécifique.

L'épreuve écrite d'une durée de trois heures est dotée d'un coefficient trois. Le candidat reçoit au début de l'épreuve un dossier de référence relevant d'un thème donné et accompagné d'indications susceptibles de le guider. Le dossier de référence fourni comporte trois sortes de documents : extraits d'œuvre littéraire, ensemble d'extraits journalistiques concernant une même information, photographies, documents iconiques, reproductions d'œuvres artistiques, documentation industrielle. En utilisant tout ou partie de ce dossier, le candidat définit un sujet de film, court ou long, il choisit son axe de communication qui implique le choix du public, le choix du support filmique, le choix du mode de traitement et il rédige le découpage technique éventuellement accompagné de la continuité dialoguée. L'épreuve orale est d'une durée de vingt-cinq minutes et dotée d'un coefficient trois. Le candidat fait l'objet d'un double contrôle. Tout d'abord, une présentation et soutenance de quinze minutes de travaux élaborés dans le cadre de l'enseignement. Il s'agit soit d'un dossier d'étude soit d'une réalisation cinématographique ou audiovisuelle de l'élève dans le cadre de l'enseignement. Ensuite, une analyse de film ou d'extraits d'émission de télévision sur la proposition du jury. Le temps de préparation est de quinze minutes et la durée de l'interrogation est de dix minutes. À cela s'ajoute une épreuve orale de contrôle qui dure

quinze minutes avec un temps de préparation de quinze minutes où le candidat analyse et commente un ou plusieurs documents cinématographiques.

En tout état de cause, l'enseignement dispensé en milieu scolaire n'a pas pour but d'être une formation pré-professionnelle. Ceci est répété à de multiples reprises : « *L'option cinéma audiovisuel n'est pas une option pré-professionnelle. Elle se veut tout à la fois éducative, artistique et autonome*¹ » ou « *l'option cinéma audiovisuel n'est pas une option pré-professionnelle. Elle ne vise pas à préparer les élèves à un futur métier du cinéma ou de l'audiovisuel*². » Même si Jack Lang, dans un article³ rédigé à l'occasion d'un commentaire sur le rapport de Jean-Denis Bredin portant sur la rénovation profonde de l'enseignement des métiers du cinéma et des arts audiovisuels, évoque que la première étape de cette réforme sera l'introduction de l'enseignement du cinéma au lycée. Il s'agit d'un faux pas qui peut être lourd de conséquence. En effet, cette imprécision sur le but de l'option *cinéma audiovisuel* n'est pas sans poser de problèmes. C'est ce que révèle le rapport de l'étude Louis Harris :

« Les élèves qui souhaitaient travailler dans les métiers techniques de l'audiovisuel ou du cinéma se sentent floués : les écoles formant à ces métiers sont réservées aux bacheliers C, les écoles privées de cinéma sont financièrement inaccessibles et l'accès immédiat à un emploi dans l'audiovisuel s'avère difficile. Le déficit d'offre à la sortie du bac, particulièrement dans le domaine du cinéma et de l'audiovisuel, est cause de frustrations et de déceptions pour bon nombre d'étudiants. L'absence de débouchés à la sortie du bac évite la spécialisation dans les domaines artistiques mais génère des frustrations, en particulier chez les bacheliers cinéma. »

Jean Ader avait prévenu. Dans une note au directeur de cabinet du ministre de la culture, il écrit : « *Les options ne s'insèrent pas dans le cadre de finalités professionnelles et ne doivent donc pas conduire à la création de nouvelles filières de formation. Elles peuvent par contre constituer des disciplines optionnelles complémentaires, dès lors susceptibles*

¹ Note de la mission des enseignements artistiques sur l'expérimentation option « cinéma audiovisuel » au lycée pour l'année scolaire 1984/1985.

² Note de Pierre Baqué aux recteurs, sur la préparation du programme national d'innovation de la direction des lycées pour l'année scolaire 1984/1985. Expérimentation d'une option cinéma et audiovisuel, février 1984.

³ Jack Lang, « Jamais le cinéma français n'a été aussi florissant ».

d'être prises en compte dans la notation des candidats bacheliers.» Cette précision est essentielle mais pas évidente.

Les dispositifs qui sont mis en place sont divers et semblables à ceux du théâtre. Les ciné-clubs scolaires font partie des activités traditionnelles et témoignent de la présence ancienne du cinéma en milieu scolaire. Certains pensent comme Pierre Viot que « *l'activité traditionnelle des ciné-clubs scolaires est dans doute à réactiver sur des bases nouvelles, sans lui faire perdre pour autant son caractère associatif* ». En fait, beaucoup d'enseignants passionnés de cinéma et qui, depuis longtemps, hors du cadre scolaire ou grâce au ciné-club, vont au cinéma avec leurs élèves et travaillent avec eux sur les films qu'ils ont vus, restent longtemps méfiants à l'égard d'un « *enseignement du cinéma* » calqué sur certains modèles littéraires discutés et discutables. On peut comprendre cette méfiance quand on constate, par exemple, que, dans les nouveaux programmes d'éducation artistique adoptés en 1977 pour les classes de sixième et cinquième, le maigre chapitre consacré au cinéma prévoit seulement le « *visionnement de courts-métrages sur la naissance du cinéma* » alors que les « *films célèbres* » feront l'objet de « *commentaires simples* »... Les tentatives se multiplient mais les choses ne sont pas toujours simples comme lorsqu'en 1986, le ministre de l'Education nationale, Jean-Pierre Chevènement, annonce la création d'un baccalauréat A3 option *cinéma-audiovisuel* pour qu'un Chaplin, un Renoir, un Ford, un Visconti ne soient plus ignorés de l'école.

C'est comme matière artistique optionnelle qu'il est envisagé d'inscrire le cinéma dans les programmes scolaires. L'option inscrite dans l'ensemble des options complémentaires correspond à un horaire de trois heures hebdomadaires modulables en plages plus ou moins importantes selon les besoins de l'action en cours. Il ne paraît pas possible que le nombre des élèves admis à suivre l'option soit supérieur à seize. L'enseignement est assuré sous la responsabilité d'un professeur par une équipe mixte regroupant enseignants et professionnels. La mise en place des options est prévue pour la rentrée 1984. C'est l'hypothèse d'une quinzaine d'options (ouvertes au niveau de la seconde) qui a été retenue. Elles prennent modèle sur les options théâtre. Née très directement du protocole d'accord signé en avril 1983 par les ministères de l'Education nationale et de la Culture, l'option cinéma-audiovisuel est inaugurée à la rentrée 1984. Pour un total d'une cinquantaine de demandes, quatorze établissements ont été retenus pour l'expérimentation au cours de l'année 1984/1985. Pour la rentrée scolaire 1985/1986, elle est étendue en classe de première à la rentrée 1985/1986 ce

qui porte le nombre de sections cinéma à vingt-huit. Viennent s'ajouter à ces vingt-huit sections, sept nouvelles créations pour la rentrée 1985/1986. (Cinquante-deux dossiers avaient été présentés au groupe de pilotage chargé de sélectionner les candidatures.) Il existe trente-cinq sections cinéma à la rentrée 1985/1986.

L'annonce de la création d'une option cinéma et audiovisuel largement relayée par les grands organes de presse a rencontré partout un accueil favorable. Cet intérêt a conduit la plupart des quatorze équipes pédagogiques à limiter le nombre de candidats. Dans le même moment de nombreux enseignants proposaient d'ouvrir de nouvelles options dès la rentrée 1985. Face à cette situation les ministères doivent réfléchir au fait, d'une part, que l'option qui est proposée à trois cents élèves de seconde ne s'insère pas dans le cadre des finalités professionnelles du rapport Bredin, d'autre part, que cette option ne doit pas conduire nécessairement à la création d'un nouveau bac de type F11. La généralisation de l'option pose aussi des problèmes fondamentaux car il s'agit d'une option coûteuse (1500 francs par élève). Son extension aux lycées est heureusement limitée par l'équipement existant ainsi que par le fait que peu d'enseignants sont motivés par le cinéma. L'administration centrale met à la disposition de chaque option l'équivalent de trois heures supplémentaires par semaine sur l'ensemble de l'année ainsi qu'un budget de fonctionnement annuel de 10 000 francs. L'établissement garantit à l'option la possibilité d'emploi des locaux et matériels spécifiques dont il dispose. Le ministère de la Culture prend en charge quant à lui, en cas de besoin, les frais afférents à l'intervention des professionnels et à l'utilisation des locaux et matériels extérieurs à l'établissement selon les modalités à étudier entre les parties engagées. À titre indicatif, pour trente-cinq établissements, la participation du ministère de la Culture s'élèverait pour 1986/1987 à 890 000 francs, pour 1987/1988 à 1 140.000 francs et pour 1988/1989 à 1 260.000 francs. Les moyens financiers accordés par chacun des deux ministères aux classes de continuation sont limités à 50% du montant de base pour démontrer que ces options peuvent fonctionner sans mobiliser de moyens financiers excessifs et pour ne pas empêcher le développement à une plus grande échelle au terme de l'expérimentation.

Le projet d'un bac A3 cinéma-audiovisuel devant être organisé pour la première fois en 1989 est annoncé par Jean-Pierre Chevènement lors de l'ouverture d'un symposium qui se tient le 24 février 1986. Le décret d'application de cette mesure est paru au journal officiel le 26 février 1986. Le nouveau bac A3 a le mérite d'inscrire définitivement le cinéma et l'audiovisuel dans le second cycle en leur donnant une stabilité qu'ils n'avaient pas jusqu'à

présent. Pourtant, cela n'est pas sans poser de problèmes. Les professeurs engagés dans les options expérimentales se sont émus de la décision du ministre. Ils la jugent prématurée dans la mesure, alors, où aucun bilan des expériences en cours en seconde et en première n'a été établi. Ils font observer que le choix de la seule filière A3 tend à réduire le cinéma et l'audiovisuel à leur aspect artistique et élimine les élèves des sections scientifiques, économique et techniques. Ils craignent que les expériences en cours ne soient arrêtées, qu'elles ne soient pas reconduites par le rectorat, ou que les instances régionales ne leur allouent pas les moyens nécessaires. Ils demandent donc que les options engagées soient poursuivies de manière à ce que les élèves ayant commencé l'option puissent la mener jusqu'à son terme, en terminale.

Le projet d'un bac A3 n'est pas remis en cause par l'alternance politique. À compter de la rentrée 1986, ce dispositif d'option expérimentale est institutionnalisé. François Léotard écrit à René Monory : « Vous avez bien voulu me faire part de votre désir d'ouvrir à la rentrée scolaire 1986 la section lettres et arts, dite A3, après les arts plastiques et l'éducation musicale à de nouvelles disciplines artistiques, l'expression théâtrale, le cinéma et l'audiovisuel¹. » La décision est donc quasi unilatérale mais le ministère de la Culture continue de prendre part à l'introduction du cinéma en milieu scolaire alors qu'institutionnalisation veut traditionnellement dire au ministère de la Culture que la direction du développement culturel (D.D.C.), dont le rôle est d'initier des politiques, retire sa participation financière : « La D.D.C. ayant joué son rôle d'intervention incitative au démarrage de l'opération, il me paraît logique qu'elle amorce un retrait progressif en ce qui concerne le soutien au fonctionnement, tout en maintenant, ou augmentant si nécessaire sa participation aux formations induites par la poursuite et le développement de l'expérience². » Or, persuadé que le passage d'une formule expérimentale à un dispositif institutionnalisé constitue une avancée incontestable puisqu'il consacre le statut encore fragile des nouveaux enseignements artistiques, le ministère de la Culture s'engage sur la base de l'ouverture d'une section cinéma-audiovisuel et d'une section théâtre par académie (deux pour les académies les plus importantes). La « banalisation des options cinéma³ », c'est-à-dire la sortie du statut

¹ Note de François Léotard à René Monory, 13 juin 1986.

² Note de la cellule éducation, Annie Jogand à Jean-René Marchand (sous-directeur du C.N.C.) sur les implantations de nouvelles options cinéma.

³ Expression employée par Jean Ader.

expérimental et la création de filières artistiques A3 cinéma, pose deux problèmes que Jean Ader expose à Dominique Wallon : d'une part cette « *banalisation* » entraîne une inévitable extension qui pose un problème de coût : « *Sur quels crédits suivre, côté culture ?* ¹ ». D'autre part, cela entraîne un déplacement du centre de décision vers les rectorats. Avec l'insertion de l'enseignement du cinéma et de l'audiovisuel dans les structures normales de l'enseignement secondaire, le niveau de décision pour l'ouverture des sections A3, les modalités de fonctionnement et l'octroi des moyens nécessaires passent de l'administration centrale (direction des lycées) à l'échelon régional. Le niveau de décision est donc transféré aux recteurs pour le ministère de l'Education nationale. Pour ce qui concerne le ministère de la Culture et de la Communication, le C.N.C. ne dispose pas de véritables structures déconcentrées, il a été décidé de confier aux D.R.A.C. l'instruction des dossiers de candidatures et les décisions d'habilitation des partenaires culturels retenus. Par ailleurs, il est souhaité qu'un travail soit mené avec les collectivités territoriales sur le contenu et les modalités de mise en œuvre de cet enseignement car « *celles-ci [sont appelées] à s'y impliquer de plus en plus fortement dans un proche avenir* ². »

Mais les problèmes ne s'arrêtent pas là. D'autres sont soulevés lors du symposium sur le cinéma qui se tient en février 1986. Seuls les littéraires de la section A3 y ont accès. Les scientifiques - mathématiciens de S ou C, biologistes de D, les économistes de B, les commerciaux de G -, tous sont exclus. « *Jamais un futur Louis Lumière, Léon Gaumont – ils étaient ingénieurs – jamais un Charles Pathé en puissance – il était charcutier – ne connaîtront les joies de la A3. Souhaiter devenir médecin, sociologue ou polytechnicien vous interdit le cinéma au lycée* ³. » La filière A3 rend impossible l'entrée au lycée Louis-Lumière (connu sous le nom d'école de Vaugirard) qui, pour la préparation au B.T.S., exige des candidats à son concours d'admission le niveau du bac C. L'Education nationale maintient toutefois le principe d'options complémentaires ouvertes à tous mais dont les dotations horaires sont jugées « *ridicules, de moyens dérisoires, implantées on ne sait où, elles n'ont même pas la saveur d'un os à ronger* ⁴ ». Toutefois, comme nous l'avons déjà précisé, jamais ces options

¹ Note de Jean Ader à Dominique Wallon.

² Note de Michel Tourlière, D.E.F. aux D.R.A.C. et préfets sur les nouveaux enseignements artistiques dans le second cycle long « cinéma et audiovisuel », 20 août 1987.

³ Françoise Audé, « Enseignement », *Positif*, avril 1986.

⁴ *Ibid.*

n'ont eu un but pré-professionnel. Si cela était clair pour les enseignants ou même pour le ministre, les élèves s'y engageraient en connaissance de cause, ce qui aurait évité des déceptions.

D'autres affichent leur mécontentement parce qu'on accole à l'option cinéma une option audiovisuel et ce terme fâche. Ainsi Geneviève Jacquinet qui prend part au symposium s'exprime sans détours à ce sujet : « *Pourquoi cinéma et audiovisuel ? Que signifie ce nouveau syntagme ? S'agit-il d'ennoblir le phénomène audiovisuel en le rapprochant du cinéma qui est, lui, déjà un 7^e art ?* »

Le cinéma existe en milieu scolaire sous d'autres formes que l'option. Les ateliers de pratiques artistiques comme les classes d'initiation artistique proposent aussi une sensibilisation au cinéma en milieu scolaire. De nouveaux dispositifs expérimentaux comme le projet de développement de la culture cinématographique des élèves des collèges voient aussi le jour. Ainsi, seize ateliers ont-ils été ouverts à la rentrée scolaire de 1987, soit dans des collèges, soit encore dans des lycées qui ne pouvaient transformer leur enseignement optionnel en section A3 notamment les lycées d'enseignement technique et professionnel.

Pour ce qui est des classes image, elles doivent permettre aux élèves du premier et second cycle de voir en salles, au cours de leur scolarité, un certain nombre de films importants de l'histoire du cinéma. Elles donnent à ceux-ci la possibilité de découvrir les œuvres les plus marquantes du patrimoine dans les conditions de vision pour lesquelles celles-ci ont été conçues. Une dizaine de classes image ont été ouvertes dans l'enseignement primaire à la rentrée scolaire de 1987 pour sensibiliser et initier les enfants au cinéma et à l'audiovisuel. Toutefois, l'extension à une très grande échelle de ces classes se heurte à un certain nombre de contraintes liées à la spécificité du domaine et notamment à la difficulté de trouver des lieux susceptibles d'accueillir les classes qui doivent être transplantées pour respecter le cahier des charges des classes culturelles. Seuls les festivals de films pour enfants ou s'adressant au jeune public, les ateliers d'animation, les centres de production régionale ou les grands établissements culturels ayant une activité cinématographique peuvent constituer ces lieux.

Enfin, le ministère de la Culture et le ministère de l'Education nationale qui ne manquent pas d'idées ont envisagé la mise en œuvre d'un projet de développement de la culture cinématographique des élèves des collèges. Ce projet s'adresse dans sa première phase

expérimentale pour la durée d'une année scolaire à des collèges volontaires de sept départements : Ain, Eure, Finistère, Bas-Rhin, Orne, Vaucluse. Les départements ont été choisis sur la base d'une étude portant sur les possibilités d'adéquation du réseau des exploitants de salles avec les établissements du premier cycle situés dans des zones semi-rurales et des zones urbaines d'importance moyenne. Cette approche formative et graduée de la culture cinématographique est conçue comme un dispositif sur trois niveaux complémentaires permettant aux élèves de voir plusieurs films par trimestre et d'en tirer le meilleur profit. Les élèves des classes de sixième et de cinquième, d'une part, les élèves des classes de quatrième et de troisième, d'autre part, voient avec leurs enseignants un film par trimestre au cours de séances en salles inscrites dans le temps scolaire. Les séances donnent lieu à une préparation et à une exploitation pédagogique à l'initiative des enseignants volontaires des diverses disciplines dans le prolongement de leurs enseignements respectifs. Elles ont un caractère obligatoire. Le chef d'établissement et l'équipe pédagogique déterminent les modalités locales de mise en œuvre. Dans un deuxième temps, ces mêmes élèves, tous ou certains d'entre eux, voient avec leurs enseignants un film par trimestre dans le cadre de séances complémentaires prévues dans le temps scolaire ou hors temps scolaire. Les séances donnent également lieu à un travail de préparation et d'analyse. Elles ont un caractère de formation complémentaire mais ne sont plus obligatoires. Un troisième niveau permet aux élèves volontaires ayant assisté aux séances consacrées aux œuvres sélectionnées de voir deux films supplémentaires au moins par trimestre parmi les productions d'actualité inscrites au programme de la salle. L'exploitant propose un tarif réduit sur des films choisis avec les enseignants et les élèves sur la base de leur qualité artistique ou de la spécificité de leur thème. D'avril à juin 1989, on assiste à la mise en place de la première phase expérimentale du projet de développement de la culture cinématographique en direction des élèves des collèges dans sept départements pilotes. Elle a concerné près de 11 000 élèves de soixante-seize collèges répartis dans trente-six villes. Puis, lors de l'année scolaire 1989/90, on incite à l'extension à de nouveaux départements portant à dix-sept l'ensemble de ceux-ci : Alpes-de-Haute-Provence, Eure-et-Loire, Gers, Loire-et-Cher, Loire-Atlantique, Oise, Alpes-Maritimes, Côte-d'Or, Aube, Yonne. C'est ainsi que plus de 60 000 élèves de 295 collèges ont bénéficié au cours de leur année scolaire des séances qui leur étaient proposées, représentant plus de 170 000 entrées. En 1990/1991, une nouvelle phase étend l'opération à la Seine-et-Marne, aux Hauts-de-Seine, Côtes-d'Armor, Ile-et-Vilaine, Tarn, Tarn-et-Garonne,

Indre-et-Loire, Manche, Calvados, Haute-Savoie, Aveyron, et enfin La Réunion. 135 000 élèves ont participé à l'opération représentant plus de 370 000 entrées.

L'opération *collège au cinéma* est intéressante car lancée depuis 1989, elle s'est donné comme objectif de relancer auprès des jeunes le goût du cinéma et de les aider à se forger une véritable culture cinématographique¹. Conscients de l'intérêt que représente la culture cinématographique dans la formation des adolescents et soucieux de redonner aux jeunes le goût du véritable spectacle cinématographique, les ministères de l'Education nationale et de la Culture ont élaboré *Collège au cinéma*. Le ministère de la Culture diffuse à des tarifs préférentiels et à la demande des collèges une série de vingt-cinq films de qualité, dans les départements et les zones les moins équipés en salle de cinéma. Le C.N.C. prend en charge les frais du tirage de copies neuves et finance également le matériel pédagogique destiné aux enseignants et aux élèves. Trois niveaux : premier niveau, un film par trimestre gratuit pour l'élève au tarif de 10 francs à la charge de l'établissement scolaire après accord des collectivités territoriales ; deuxième niveau, un second film complémentaire par trimestre, au tarif de 10 francs à la charge de l'élève ; troisième niveau, un accès privilégié pour les élèves ayant suivi les deux premiers niveaux à la programmation habituelle des salles de cinéma par un système de tarification réduite. Ce type d'opération vise à créer des habitudes chez les jeunes, l'habitude d'aller au cinéma, et l'habitude de choisir un bon film.

Comme pour l'option théâtre, il ne s'agit pas de mettre en place un corps d'enseignants cinéma mais bien d'utiliser les riches ressources culturelles et de créer des synergies entre le monde scolaire et le monde artistique a priori culturellement inconciliables. La constitution de l'équipe pédagogique est pensée comme étant une association de personnels de l'Education nationale (deux ou trois enseignants ayant une pratique du cinéma et de l'audiovisuel) et de professionnels du cinéma et de l'audiovisuel engagés dans le processus de création. Les membres de l'équipe travaillent de façon complémentaire à la réalisation d'un projet élaboré en commun. Si les établissements s'ouvrent à d'autres interventions que celles des personnels enseignants, il est possible d'organiser, par voie d'accord avec les organisations professionnelles concernées, l'intervention de comédiens, de réalisateurs et de techniciens de cinéma pour des activités dont ils n'auraient pas l'initiative.

¹ Circulaire n°496 du 20 novembre 1989.

C'est le ministère de la Culture qui prend en charge l'intervention des partenaires culturels. Pour faciliter la recherche des partenaires culturels, le ministère de l'Education nationale se propose de communiquer à chacun des établissements retenus le nom du partenaire culturel directement impliqué dans l'opération, mais comme le précise Jean Ader à Monsieur Benoit, chef de service de la direction des lycées le 25 septembre 1984 : « *Il va de soi que le partenaire ainsi désigné n'est pas nécessairement exclusif et qu'il joue le rôle de correspondant privilégié, destiné le cas échéant à coordonner l'intervention d'autres partenaires.* »

L'option cinéma correspond donc au programme d'une équipe. Ce travail d'équipe est reconnu lorsque le ministère de l'Education nationale assure la participation aux jurys du bac de partenaires culturels habilités par le ministère de la Culture et de la Communication. Au sein de l'équipe pédagogique, les rôles sont plus dispersés en option cinéma que pour l'option théâtre où les professeurs de lettres étaient largement majoritaires. Ainsi, pour 21% ce sont des professeurs d'histoire-géographie, et pour 39% des professeurs de français.

Dans certains cas, il est visible que le programme repose sur des objectifs clairement définis au préalable par l'ensemble de l'équipe (enseignants et partenaires culturels) comme à Douarnenez (lycée le Brix-Arc à Quimper) où « *les membres de l'équipe ont travaillé en commun pour la définition du programme de l'année, des perspectives pour la première et la terminale* » ou comme à Annecy (lycée Gabriel-Fauré – centre d'art contemporain d'Annecy) où le programme est bâti en commun par le partenaire culturel et les trois professeurs composant l'équipe pédagogique.

Dans d'autres cas, il semble que l'exigence au niveau de l'intervention des partenaires culturels dans l'établissement du programme ait été beaucoup moins importante. Mais on ne peut pas vraiment parler de programme commun, la collaboration s'arrêtant à l'intégration dans la programmation de la salle gérée par le partenaire culturel de films projetés aux élèves. Peut-être est-ce le cas à Créteil avec la Lucarne ? Mais les éléments fournis ne permettent pas de voir jusqu'où s'est étendu à ce niveau le rôle du partenaire culturel dans l'établissement du programme. « *Equipe pédagogique* », peut-être est-ce aussi parfois un titre qui ne recouvre que la volonté, la passion ou l'acharnement d'un seul. Ainsi à Sceaux (lycée Curie), on voit l'isolement du professeur responsable de l'option en début d'année scolaire puis l'intervention progressive d'autres professeurs s'associant à cette action. Mais le plus souvent,

un certain nombre de partenaires culturels soulignent que le temps demandé par leur intervention dans l'option de seconde a été très important.

Enfin, la pratique pédagogique menée au lycée Pierre-Corneille de Rouen est très intéressante mais inédite. Le cinéma y est le fil d'Ariane. Tous les enseignants endossent le rôle de l'intervenant culturel. Les seize élèves ont été regroupés dans une seule seconde, et tous les professeurs de la classe se sont concertés pour introduire le cinéma dans leur enseignement. Le professeur d'économie a expliqué en classe le système de production et de distribution ; celui d'histoire a utilisé la prise de pouvoir par Louis XIV ; le professeur de mathématiques a fait réaliser une étude statistique sur la fréquentation des salles de Rouen. « *Les trois heures hebdomadaires sont largement dépassées* », affirme Monsieur Guézennec, professeur de lettres.

À côté de ces opérations efficaces et discrètes, des coups médiatiques où les partenaires culturels intervenants sont issus du star-system sont organisés par les attachés de presse du ministre de la Culture. Le communiqué de presse du 28 mars 1985 de Jack Lang sur *Le cinéma entre au lycée* mentionne que le ministre de la Culture participe à une discussion avec les professeurs et les élèves en compagnie de Claude Lelouch, Richard Anconina et Jean-Louis Trintignant, réalisateur et interprètes du film *Partir, revenir*. D'autres expériences très ponctuelles sont menées à l'image de celle vécue par cinq adolescents du lycée Léon-Blum de Créteil et leurs deux professeurs qui assistent au tournage de *Trois hommes et un couffin*, un film de Coline Serreau.

L'introduction du cinéma en milieu scolaire relève d'un processus de concertation délicat. À propos d'un concours de scénarios dans les établissements d'enseignement secondaire, Jean Ader souligne la fragilité de l'édifice et des relations avec le ministère de l'Éducation nationale. La qualité de la concertation dépend des interlocuteurs. Ainsi Jean-René Marchand au C.N.C. mentionne que :

« les contacts ont été grandement facilités par la nomination de Pierre Baqué à la tête de la mission des enseignements artistiques au ministère de l'Éducation nationale. Pour avoir participé à plusieurs reprises aux réunions de la structure de concertation mise en place après la signature d'un protocole d'accord entre les deux ministères le 25 avril 1983, je peux affirmer que sa présence a bien souvent été déterminante pour faire avancer les dossiers et concrétiser les projets d'actions communes. Il faut ajouter qu'on ne trouve pas les mêmes qualités

d'ouverture, et la même recherche de compromis satisfaisants chez l'autre interlocuteur, le chef de la mission de l'action culturelle, Jean-Claude Luc, dont les positions sont rarement constructives même si dans les faits, des actions concertées sont menées avec son concours¹. »

La qualité de la concertation dépend des interlocuteurs et de leur capacité à mener un dialogue constructif allant dans le même sens. Le sens de l'action semble avoir été trouvé à la suite de plusieurs séances de travail avec les responsables du ministère de l'Éducation nationale et ceux de la Culture lors des colloques cinéma/écoles de Brest (1982) et de Cannes (1983/1984). À l'occasion de ces échanges, les conceptions des deux partenaires en matière de diffusion et d'animation cinématographique en milieu scolaire ou en direction du milieu scolaire se sont rapprochées. Mais cela n'empêche pas les marches arrière. Ainsi, comme le mentionne Jean Ader, l'Éducation nationale semble faire cavalier seule sur l'opération de lancement de l'option « cinéma – audiovisuel ». « *L'Éducation nationale semble vouloir entourer de silence l'action conjointe engagée en 84/85. De toute évidence, elle est en train de décider seule des orientations de l'action conjointe prévue pour 85/86* ² ». C'est d'ailleurs l'impression que donnait aussi la lettre, déjà citée, et envoyée par François Léotard à René Monory sur le sujet.

Mais l'Éducation nationale ne semble pas avoir le monopole des obstructions administratives. Lors de la mise en place des options, alors même qu'elles suscitent un grand intérêt chez les partenaires du système éducatif et font l'objet de nombreuses sollicitations, la mission des enseignements artistiques regrette pourtant les difficultés de la collaboration avec le C.N.C. pour la mise en œuvre d'opérations conjointes. Ces difficultés concernent la mise au point de propositions communes pour les programmes et le fonctionnement des options cinéma. Constamment ces problèmes de mauvaises coopérations remettent en cause la viabilité de l'introduction des enseignements artistiques en milieu scolaire en général et dans le cas précis du cinéma.

¹ Note de Jean-René Marchand à Jérôme Clément, 30 janvier 1985 sur les relations Education nationale/ Culture.

² Note de Jean Ader à Dominique Wallon 26 mars 1985 sur l'option cinéma.

Renouveler la pédagogie en s'appuyant sur des initiatives individuelles, voilà le mode d'introduction du cinéma en milieu scolaire. Le cinéma devient alors un élément de programme avec des enseignants polyvalents développant à la fois l'approche pratique et l'approche théorique dans le cadre du baccalauréat de série littéraire avec option cinéma audiovisuel créé en 1989. Cette institutionnalisation a été rendue possible grâce au protocole de 1983. Parallèlement les opérations optionnelles se multiplient (ateliers, classes culturelles, projet de développement) mais toujours en s'appuyant sur les individualités qui en raison de leur passion du cinéma constituent des équipes pédagogiques avec l'aide de professionnels du secteur cinématographique. Le cinéma et le théâtre n'auront pas atteint le degré d'exigence de la musique pour leurs intervenants extérieurs pour lesquels des instituts de formation ont été créés dans les années quatre-vingt.

Avec une multitude de dispositifs (classes transplantées, PAE, options, ateliers...) l'école fait appel à des partenaires certifiés et reconnus pour intervenir en milieu scolaire dans le domaine de la danse, du théâtre, du cinéma, de la musique, du dessin afin d'apporter un complément professionnel aux enseignements dispensés à l'école élémentaire par un maître unique et polyvalent et dans l'enseignement secondaire par des équipes pédagogiques. La littérature bénéficie de son propre maître, la musique et le dessin, de professeurs ou de professeurs certifiés et agrégés mais sans les intervenants extérieurs, point de danse, point de théâtre, point de cinéma.

Quoi qu'il en soit, la fréquentation des professionnels des arts et de la culture offre aux élèves la possibilité de rencontres inédites et enrichissantes. Il revient aux maîtres et aux professeurs de préparer au mieux ces rencontres afin qu'elles aient un impact sur la sensibilité des jeunes. Il ne s'agit pas de pratique ou de maîtrise mais d'éveil et de sensibilisation. La préparation de la loi sur les enseignements artistiques de 1988 poursuit cet objectif.

La promulgation d'une loi sur les enseignements artistiques devrait obliger les structures administratives à passer d'une coopération à une concertation active. Cette perspective est entravée par le « *surcode structurel* », à savoir que chacun des acteurs en présence utilise son langage et se livre dans les échanges avec son partenaire à « *une activité de traduction qui est torsion, trahison, véritable opération de transformation : la décision sera la résultante d'un travail de falsification*¹ ». En effet, chaque corps disciplinaire exprime ses revendications dans l'espoir de les voir prises en considération. Chaque discipline prêche pour sa paroisse et exprime le caractère fondamental de sa requête et donc sa nécessaire présence dans un enseignement d'ordre général. Or, on ne peut que constater leur quasi-absence. L'école est-elle en mesure de digérer tous ces modes d'expressions ? Ne vaut-il pas mieux choisir et ne retenir qu'un seul mode d'expression alternatif aux savoirs fondamentaux transmis par l'enseignement ? Le choix ne se fait pas. Au moment des tractations, chacun veut voir paraître dans le projet de loi ses espoirs, les intérêts de son groupe, quitte à sacrifier au bout du compte, dans la confusion, l'introduction des arts dans le système éducatif. Danse, musique, arts plastiques, théâtre, cinéma, littérature ne peuvent chacun acquérir le statut de discipline fondamentale au risque d'un cafouillage généralisé et de l'échec de l'introduction des arts dans le système scolaire, mais aussi au risque de perdre leur singularité.

¹ Lucien Sfez, *La Décision*, Paris, PUF, Que sais-je ?, 1984, p.115.

Troisième partie - Du vote de la loi de 1988 à l'émergence de nouveaux acteurs

A la faveur des réflexions de fond sur l'aménagement du rythme de vie des enfants et sur la conception de projets culturels non seulement transversaux mais aussi globaux, un nouvel acteur prend place aux côtés du ministère de la Culture, du ministère de l'Éducation nationale et des collectivités territoriales : le ministère de la Jeunesse. Penser l'éducation artistique de manière globale et à l'échelle d'un territoire apparaît comme le meilleur moyen de faire travailler ensemble les écoles et les équipements culturels à l'échelle d'une ville, d'un département ou d'une région, de garantir un maillage parfait du territoire et donc d'atteindre à la démocratisation culturelle. C'est également dans cette perspective d'un travail concerté que sont créées les équipes pédagogiques notamment pour l'enseignement d'histoire des arts. Il s'agit d'enseigner d'une autre façon un autre type de contenu. Toutefois, les années quatre-vingt-dix ne proposent pas la solution miracle et laissent un goût d'insatisfaction si l'on considère la somme astronomique de dispositifs inventés.

Chapitre 7 - Vers une loi sur les enseignements artistiques

Du projet de loi impulsé en 1981 à la loi de janvier 1988 en passant par le protocole d'accord d'avril 1983, les enseignements artistiques ont ardemment suscité l'intérêt des ministères de la Culture et de l'Education nationale dans les années quatre-vingt. Ces deux institutions ont également toutes deux été préoccupées par l'ouverture du système scolaire aux partenaires culturels et plus largement par l'ouverture du spectre culturel des disciplines offertes en milieu scolaire. La musique et les arts plastiques ont été rejoints par des nombreuses autres disciplines artistiques comme la danse et le théâtre. Le soutien des professionnels des arts et de la culture qui apportent leurs compétences et le développement de la formation des enseignants des disciplines traditionnelles l'ont rendu possible. Tout cela se développant dans un cadre moins strict que celui habituellement imposé par l'école et en insistant sur les vertus du travail en équipe.

En dépit de ces intentions, la majorité de gauche n'est pas parvenue avant l'échéance de son mandat, en 1986, à faire voter une loi favorable au développement des enseignements artistiques en milieu scolaire. L'alternance politique de 1986 reprend au vol ce projet qui aboutit deux ans plus tard au vote de la loi sur les enseignements artistiques non sans grandes difficultés d'ordre bureaucratique et budgétaire.

Le processus de préparation de la loi sur les enseignements artistiques illustre les pesanteurs administratives. Au-delà de l'idéal que semblent partager tous les acteurs, les moyens ne trouvent jamais de diapason commun même si l'impulsion vient du plus haut niveau du gouvernement. La bureaucratie condamne l'éducation artistique.

1. La préparation de la loi

Jacques Chirac, Premier ministre, affirme le caractère prioritaire de l'éducation artistique pour son gouvernement. On peut noter l'influence d'un proche, Marcel Landowski, qui pousse le chef du gouvernement à intégrer ce thème parmi les chantiers prioritaires de son mandat. Jacques Chirac confie au compositeur Marcel Landowski une mission interministérielle de réflexion sur la promotion des enseignements artistiques dans le système scolaire. Annonçant cette décision lors de la cérémonie du soixantième anniversaire de la Fédération des parents d'élèves de l'enseignement public (P.E.E.P.) qu'il préside, le Premier ministre souligne l'intérêt qu'il porte personnellement à « *l'indispensable promotion des enseignements artistiques* ». Déplorant « *leur dégradation continue* », il a déclaré vouloir faire, dans le domaine des disciplines de la sensibilité, ce que Jules Ferry avait fait dans le domaine des disciplines de la connaissance.

« Il s'agit non pas seulement d'apporter aux jeunes un complément de culture, mais de fournir à l'homme de demain les éléments d'un équilibre, en favorisant l'éveil de sa sensibilité à l'art (...) tout est ici à repenser, les horaires, le nombre de professeurs à former, mais aussi les problèmes pédagogiques de ces enseignements, l'interprétation des disciplines artistiques et des autres, les moyens de former le sens esthétique. »

Le 9 avril 1986, dans son discours d'investiture, le Premier ministre marque également le souhait de promouvoir les « *disciplines de la sensibilité* » : « *Ce que Jules Ferry a fait, voici un siècle, dans le domaine des disciplines de la connaissance, nous devons aujourd'hui le faire pour les disciplines de la sensibilité en généralisant l'initiation et la pratique artistique.* » Toutefois l'idée d'une loi relative à l'enseignement artistique n'est pas neuve et s'inscrit dans la continuité des travaux engagés lors du premier septennat de François Mitterrand. Une loi aurait dû voir le jour en 1983 mais c'est finalement un protocole qui est signé le 25 avril 1983. L'alternance de 1986 ne fait que reprendre l'idée d'une loi sur ce thème.

La loi de 1988 répond à cette préoccupation notamment par la diversification des enseignements artistiques et la réduction du déficit horaire des enseignements obligatoires (musique et arts plastiques), mais pas seulement. Le thème de l'égalité des chances est

particulièrement affirmé notamment dans l'exposé des motifs de la loi relative à l'enseignement artistique mais aussi dans son article 1^{er}.

La mission des enseignements artistiques confiée à Marcel Landowski pilote, non sans difficultés, l'élaboration du projet de loi, au cours de réunions interministérielles. La loi d'abord annoncée comme une loi-programme est finalement votée comme loi d'orientation au grand désespoir de nombreux acteurs car dans ces conditions, les moyens financiers bien que prévus ne sont pas garantis par la loi. La loi n'apparaît dès lors plus que comme un symbole. L'application de la loi pose aussi problème. Alors que le texte de loi datant de 1988 engage à un rapport annuel sur les questions de l'éducation artistique, le premier rapport n'est réalisé que trois ans après le vote de la loi, en 1991. Par ailleurs, seuls quatre décrets d'application ont été votés. Enfin, le Haut comité institué par la loi est le symbole de « *l'inapplication de la loi* », pour reprendre l'expression de Robert Loïdi¹ dans son rapport à l'Assemblée nationale de 1991. Ce Haut comité, expression d'une spécificité française créant avec facilité comités, commissions et groupes d'experts, bien que coprésidé par les ministres de l'Education nationale et de la Culture, n'est pas appelé à un grand avenir.

La loi s'inscrit donc dans la continuité des projets de 1983. Les interventions de quelques députés devant l'Assemblée nationale au moment des discussions sur la loi relative aux enseignements artistiques rappellent cette continuité. C'est le cas de l'intervention du député du Nord, George Hage, qui rappelle qu' :

« un journaliste compétent a vu dans ce projet la résurgence d'un véritable serpent de mer. L'histoire a commencé en décembre 1956 avec la création du Comité national des enseignements artistiques à l'initiative des professeurs de dessin et de chant du secondaire. Mais pendant 10 ans, il ne s'est pas passé grand-chose. En 1975, René Haby a proposé de consacrer dans le premier cycle 2 heures hebdomadaires à la musique et au dessin, soit une demi-heure de moins que ce qui était prévu en 1945 ! Recruté par le même René Haby pour développer l'enseignement musical, Marcel Landowski parle, en 1977, de néant dans le primaire et le désespoir dans le secondaire. En 1978, Jean-Philippe Lecat, ministre de la Culture, et Christian Beullac ministre de l'Education nationale connaissent un moment de grâce. En 1979, à l'occasion d'une conférence de

¹ Député P.S. de la Haute-Garonne.

presse commune, ils annoncent d'excellentes initiatives. Le C.N.E.A.¹ en profite pour donner de la voix. Il dénonce la réduction des heures de cours effectives et recueille des signatures sur une lettre ouverte à M. Giscard d'Estaing. Quant au plan Savary de 1983 et au plan Chevènement de 1985, ils n'ont guère augmenté le nombre de parents d'élèves satisfaits non plus que M Savary et Lang en 1982. »

L'intervention de Jean-Paul Fuchs² insiste aussi sur cette continuité :

« Tous les ministres de la Culture, depuis 10 ans, ont promis un tel texte, Jack Lang avait déclaré le 14 décembre 1981 devant les participants des assises de la musique. " Nous avons décidé de mettre en chantier la promesse faite par le président de la République au cours de la campagne d'élaborer une loi sur l'éducation artistique à soumettre à l'Assemblée nationale à l'automne prochain. Dans quelques jours, nous aurons mis en place les groupes de travail et, hardiment, en surmontant les nombreux obstacles, nous réussirons à mettre sur pied cette grande loi de l'éducation artistique." Les obstacles ont dû être nombreux, car de loi, il n'y en a jamais eu. »

Le ministre de la Culture, François Léotard, inscrit son action dans la continuité :
« Pendant les cinq années où vous étiez au pouvoir, messieurs les socialistes, vous n'avez pas su faire adopter un projet aussi ambitieux. Alors de grâce un peu de pudeur. »

La loi de 1988 apparaît comme un moment de rupture qui s'inscrit dans la continuité des discussions engagées sur le thème de l'éducation artistique depuis de nombreuses années.

1.1. L'égalité des chances

« L'enseignement des arts et des pratiques artistiques en milieu scolaire est un élément déterminant de la lutte contre les inégalités³. » L'école apparaît comme le moyen évident de la démocratisation culturelle. *« On sait combien demeure fondamental le rôle de l'école, même s'il est loin d'être exclusif dans la réduction des handicaps sociaux⁴. »* Aucune

¹ C.N.E.A. : Comité national pour l'éducation artistique.

² Député de la première circonscription du Haut-Rhin.

³ « Les enseignements et pratiques artistiques en milieu scolaire », conseil des ministres du 2 octobre 1991.

⁴ Intervention de François Léotard lors des débats sur la loi sur les enseignements artistiques au Sénat, octobre 1987.

politique à long terme de démocratisation de l'accès à la culture ne peut négliger l'effort à fournir en direction des générations de l'enfance et de l'adolescence.

Les différents discours politiques prononcés sur l'éducation artistique font un sort à l'égalité des chances. Jacques Chirac est le champion de ce type de discours. À plusieurs reprises, il utilise cette thématique où toute opération en faveur de l'éducation artistique se justifie par l'égalité des chances qu'elle peut rétablir. Il a mentionné, dès avril 1986, dans son discours d'investiture, le moyen de réduire l'inégalité de nos concitoyens devant la culture¹. En 1988, lors de l'installation du Haut comité pour les enseignements artistiques, Jacques Chirac légitime toute action en faveur de l'éducation artistique par le progrès social qu'elle peut apporter sans discrimination : « *Depuis longtemps déjà, je suis convaincu que le développement culturel est l'une des conditions essentielles du progrès social (...) ceci implique le respect du droit à la culture pour chacun et la mise en place d'une véritable éducation artistique*². » C'est le même argument qu'il développe sept ans plus tard pendant la campagne présidentielle :

*« L'égalité des chances, nous le savons tous, c'est aussi à l'école qu'elle se joue. Au nom de l'égalité des chances, je veux que l'école puisse donner à chaque enfant sa chance, toute sa chance. La chance de maîtriser les bases du savoir, de développer ses talents, sans considération de ses origines familiales ou sociales. La chance d'acquérir une culture, d'apprendre à apprendre, d'apprendre un métier (...) L'égalité des chances c'est aussi l'accès de tous à la culture. La culture ce n'est pas le luxe de quelques-uns. Ce n'est pas la couleur du temps présent ni la révérence à l'égard du passé. La culture, c'est l'intégration. C'est un élément clé du pacte social. La culture, c'est la France qui crée, qui forge ses idées et se sert de sa langue pour porter dans le monde un message singulier. Je ne peux accepter que la culture soit un privilège. Je ne peux accepter que les disciplines de la sensibilité soient trop souvent réservées aujourd'hui à ceux qui les trouvent dans leur berceau. Je ne peux accepter que le rapport au livre et aux arts dépende pour une large part de la géographie*³. »

¹ Annexe J - Lettre de Jacques Chirac à Marcel Landowski, 12 juin 1986.

² Annexe K - Lettre de Jacques Chirac à Marcel Landowski, le 29 mars 1988.

³ Discours de Jacques Chirac porte de Versailles le vendredi 17 février 1995.

Le ministre de la Culture, François Léotard, reprend les propos du Premier ministre à plusieurs reprises en 1988. La première intervention significative se fait lors de la présentation de la loi devant le Sénat où il justifie le projet de loi qu'il présente avec René Monory par l'égalité des chances : *« L'un des objectifs du gouvernement, en présentant ce texte, est bien de s'attaquer à l'une des grandes et, peut-être, des dernières inégalités profondes de notre société, à savoir l'inégalité géographique. Ainsi, l'accès aux institutions culturelles ou aux pratiques culturelles de qualité – tout le monde peut le constater - n'est pas le même pour un habitant d'une commune de province que pour un habitant du VII^e ou du VIII^e arrondissement de Paris. »* Une seconde intervention, lors de l'installation du Haut comité pour les enseignements artistiques, le 29 mars 1988 : *« L'une des ambitions de l'Etat doit être de donner à nos jeunes générations un égal accès à une culture artistique. »* Le ministre de l'Education nationale partage le sentiment de l'importance de l'enjeu :

« Je souhaite instaurer un dispositif pragmatique de formation qui réponde à la fois aux exigences démocratiques d'une formation générale pour tous et à une volonté d'approfondissement dans la qualité. Je le souhaite pour assurer à tous les jeunes, à l'école comme au collège, une éducation artistique dans les disciplines fondamentales que sont la musique et les arts plastiques ; pour leur offrir la possibilité d'aller plus loin au sein même des établissements de l'Education nationale pour des raisons d'équité sociale et d'équilibre géographique et en approfondissant une pratique librement choisie grâce à des dispositifs optionnels¹. »

Toutefois, ce point de vue n'est pas exclusif à la droite ou au gouvernement en place. Ainsi, Georges Hage² tient-il le même discours que Jacques Chirac :

« Georges Hage a souligné le contraste entre l'ambition affichée et les moyens susceptibles de la concrétiser, rappelant que l'égalité d'accès ne pouvait être garantie que par l'organisation de l'enseignement artistique au sein même de l'institution scolaire. L'affirmation que les enseignements artistiques contribuent à l'égalité d'accès à la culture. Et comme l'inégalité devant la culture est une des inégalités sociales les plus criantes, le développement des enseignements artistiques doit contribuer à cet égal accès vers la culture. »

¹ Audition de René Monory devant la commission des affaires culturelles du Sénat le 14 octobre 1987.

² Georges Hage, député communiste originaire du nord de la France.

La question envisagée sous cet angle la rend capitale et non plus accessoire. L'éducation artistique sort alors du répertoire du « *supplément d'âme* » auquel elle est bien souvent réduite. Pierre Baqué dans son rapport au ministre de l'Éducation nationale en fait une cause « *urgente* ». « *C'est du côté des enseignements et activités artistiques à caractère éducatif que se situent les urgences dès lors qu'on aborde le problème avec des préoccupations démocratiques et avec le souci de faire accéder le plus grand nombre à la culture, notamment artistique¹.* » Il faut que chacun puisse devenir un acteur éclairé du marché des arts, un amateur averti des activités culturelles, un véritable artiste ou, selon les propos de François Léotard : « *des visiteurs dans nos musées, des spectateurs dans nos salles de cinéma* ». Et pas seulement ceux qui ont la chance de naître avec des parents qui mettent à leur disposition les outils culturels permettant une insertion sociale et culturelle réussie.

Certains considèrent que les politiques éducatives menées en faveur de l'éducation artistique en milieu scolaire sont insuffisantes, voire inadaptées. C'est le sens du propos tenu par le député Jean Jarosz² lors des débats à l'Assemblée nationale :

« Il est significatif que vos propos s'attachent exclusivement à mettre en valeur ce qui se fait hors du cadre des enseignements obligatoires, tels les ateliers – qui continueront à bénéficier des moyens dont est privé le cadre normal de l'enseignement, les sections F11 et F12, les options A3 ou encore les enseignements spécialisés. C'est pour mieux faire l'impasse sur le droit à l'enseignement artistique pour tous³. »

L'égalité des chances constitue l'axe central de l'exposé des motifs de la loi sur les enseignements artistiques du 6 janvier 1988 qui est rédigé par Marcel Landowski. En fait, on peut dire que Marcel Landowski y fait figurer toute ce qu'il n'a pu insérer dans le texte de loi puisque la version définitive de la loi l'a obligé à revoir les objectifs à la baisse. L'exposé des motifs accompagne la présentation de la loi mais il n'est pas publié au journal officiel, par conséquent ce qui y est écrit n'a pas de valeur législative. C'est pour cela que l'idée directrice est reprise dans l'article 1^{er} de la loi qui sert de préambule aux trois chapitres de la loi. Donc, l'exposé des motifs n'étant pas publié au J.O., l'article 1^{er} reprend les points d'annonce

¹ Rapport de Pierre Baqué.

² Jean Jarosz, député communiste originaire du nord de la France.

³ Compte rendu analytique officiel de l'Assemblée nationale, 2^e séance du mercredi 16 décembre 1987.

essentiels : consacrer les enseignements artistiques comme disciplines fondamentales et affirmer que les enseignements artistiques sont un droit pour tous, dont l'Etat se porte garant.

Certains n'hésitent pas à critiquer l'exposé des motifs. Ainsi, lors des débats à l'Assemblée nationale, le député Georges Hage se fait critique : « *L'exposé des motifs fait état d'une distinction désuète - j'allais dire ringarde - entre disciplines de la connaissance et disciplines de la sensibilité. Il désigne ces dernières comme apportant un supplément d'âme et confirme du même coup leur caractère marginal et facultatif, dans l'esprit du législateur.* » Au sein même du ministère de la Culture, l'exposé des motifs n'enthousiasme pas le directeur de cabinet du ministre :

« Le principal défaut de ce texte est de ne justifier le développement des enseignements artistiques que par la contribution et la formation de la personnalité de l'individu. Toute dimension relative à l'emploi est passée sous silence. En définitive cet exposé des motifs ne développe que le thème de l'éducation artistique de base dans le cadre de l'enseignement général. Il serait souhaitable, en conséquence, que cet exposé des motifs puisse être revu afin d'assurer un meilleur équilibre entre éducation artistique de base et enseignements artistiques spécialisés, notamment par une affirmation claire des finalités de ces derniers¹. »

Les objectifs n'ont pas toujours été partagés entre la mission des enseignements artistiques et le ministère de la Culture. Les réunions de préparation de la loi l'ont montré. La coopération si nécessaire à la réalisation des projets est souvent vaine entre la mission et le ministère de la Culture. Chacun souhaitant piloter le projet de loi et y voir régner sa vision de la question.

Ce qui marque la préparation de la loi de 1988 c'est plus les divergences de vue entre le ministère de la Culture et la mission qu'entre le ministère de la Culture et le ministère de l'Education nationale. Les priorités du ministère de la Culture sont : « *diversification, ouverture des établissements scolaires, coopération entre secteurs éducatif et culturel².* » Elles se recoupent très largement avec celles des autres acteurs mais cela n'empêche pas les

¹ Note de la D.E.F. à Michel Boyon sur la réunion à Matignon du 1^{er} avril sur les enseignements artistiques.

² Note anonyme à Le Nhat Bin, 16 décembre 1986.

tensions que la mission des enseignements artistiques confiée à Marcel Landowski par Jacques Chirac aurait dû canaliser et apaiser.

1.2. La mission des enseignements artistiques

Jacques Chirac confie à Marcel Landowski une mission interministérielle sur les enseignements artistiques qui doit travailler en étroite collaboration avec le ministre de l'Éducation nationale et le ministre de la Culture dans le but d'établir un projet de loi pour les enseignements artistiques. La lettre de mission est prévue pour le début juin 1986 et l'installation officielle de Marcel Landowski vers le 15 juin 1986. La structure de la mission est très légère, presque disproportionnée par rapport aux objectifs qui lui sont fixés : un fonctionnaire de catégorie A qui sera Bernard Martinat et un secrétariat mis à disposition par le ministère de la Culture. Marcel Landowski bénéficie aussi du soutien du recteur Henri Gauthier tout au long de la genèse de la loi. La mission n'est pas facile. Marcel Landowski doit faire face aux mauvaises volontés à la fois du côté des deux ministères mais aussi du côté de Matignon. Cette situation, Marcel Landowski l'a dépeinte lui-même dans une lettre adressée au Premier ministre : « *Je suis coupé de vous, sans aide technique et sans moyens, je ne peux m'appuyer sur aucun texte me permettant de faire prévaloir les décisions et les actions que vous jugez essentielles, aussi, dans ces conditions, les inévitables forces centrifuges et conservatrices reprennent toute leur puissance sclérosante qui conduisent inéluctablement votre projet à l'échec.*¹ » La naissance de cette loi a été difficile, voire éprouvante pour Marcel Landowski.

Lors d'une réunion interministérielle présidée par les conseillers auprès du Premier ministre, Yves Durand et Michel Boutinard-Rouelle, le 23 mai 1986, les éléments de la lettre de mission confiée à Marcel Landowski sont abordés par l'ensemble des présents : Jean-François de Canchy pour le secrétariat d'État en charge de la francophonie, Marc Sanson pour le secrétariat général du gouvernement, Francine Mariani-Ducray et Yves Marmion pour le ministère de la Culture et Yves Bernard pour le ministère de l'Éducation nationale.

Les personnalités présentes proposent que la lettre de mission soit la plus large possible. Tout d'abord parce que la population concernée est « *large* » de l'école primaire à l'université. Ensuite parce que les « *enseignements artistiques ne doivent pas être compris*

¹ Annexe L - Lettre de Marcel Landowski à Jacques Chirac, 27 avril 1987.

dans un sens étroit mais très large. » La rénovation et le développement des enseignements artistiques doivent prendre en compte la totalité des domaines artistiques. Enfin, parce que la mission touche à des secteurs divers : programmes scolaires, action éducative en milieu extra-scolaire, formation des enseignants, rôle des intervenants extérieurs, hiérarchie des disciplines mais aussi des enseignements spécialisés. Il s'agit comme le définit Jacques Chirac d'« *une mission de réflexion générale sur les enseignements artistiques* » qui prend en compte les intervenants extérieurs ainsi que la coopération entre les institutions culturelles et scolaires, la formation des enseignants, les rapports entre enseignements artistiques et les rythmes scolaires. Les objectifs ne pourront être atteints par la mission que grâce à la concertation interministérielle « *absolument nécessaire* » entre le ministère de la Culture, le ministère de l'Éducation nationale, le secrétariat d'État à la Jeunesse et aux Sports et le secrétariat d'État aux Collectivités territoriales.

La mission doit initialement déboucher sur « *un programme à long terme, un projet de loi-cadre qui serait déposé au parlement au printemps 1987 et se traduirait par des mesures nouvelles au budget 1988, des mesures réglementaires, des expériences concrètes et pluridisciplinaires, des réformes importantes comme la remise en cause éventuelle du maître unique.* »

Dans une note du 7 juillet 1986 à Jacques Chirac, Marcel Landowski avait fait part de l'absolue nécessité pour « *être crédible politiquement* » de mettre en place une loi programme qui « *doit avoir pour perspective une concrétisation complète en cinq ans* ». Ses ambitions vont être revues à la baisse quand la loi programme devient une loi d'orientation. Sans parler de l'application de la loi qui comme le constate le rapport Loïdi en 1991 est plus qu'hypothétique. Les premiers espoirs nés des discours et de la création de la mission des enseignements artistiques sont vite calmés. Entre la conception et l'exécution réelle, le chemin n'est pas linéaire.

D'abord envisagée comme une loi programme, le projet de loi réduit ses ambitions et limite la loi à une simple loi d'orientation : « *Le compte rendu de la réunion à Matignon : pas de loi programme, un projet de loi simplifié en 4-6 articles*¹. » Ce changement de cap n'est pas sans compromettre les objectifs initiaux de Marcel Landowski et par conséquent la

¹ Note anonyme à Le Nhat Bin, 16 décembre 1986.

réussite et l'impact d'une telle loi. Lors des débats aux parlements, sénateurs et députés de l'opposition ne se privent d'ailleurs pas de le signifier. Ainsi le député Georges Hage interroge : « *Pourquoi le gouvernement n'a-t-il pas authentifié son engagement par une loi de programmation contrôlée par le Haut comité ? Il poursuit en arguant que mieux vaut des moyens sans loi qu'une loi sans moyens.* » Le député socialiste Jean-Jack Queyranne emboîte le pas de son collègue communiste : « *L'absence de moyens financiers est pour l'Assemblée une raison supplémentaire de ne pas délibérer le projet. Pour 1988, 200 millions seulement sont prévus, dont 74 au titre de l'Education nationale – de quoi recruter 100 conseillers pédagogiques et 100 professeurs certifiés alors qu'il manque 1200 postes en arts plastiques – 90 au titre de la Culture et, pour faire un chiffre rond, 37 au titre de la Jeunesse et des Sports.* » Le député Jean-Hugues Colonna regrette aussi la loi de programmation :

« *C'est une véritable loi de programmation qu'il aurait fallu (...) le développement culturel et artistique de l'enfant est une nécessité : l'école doit en être le carrefour principal sans pour autant se transformer en agora des échanges hasardeux et des rencontres sans lendemain ! Si les intentions du projet sont en apparence bonnes, leur traduction législative pose problème : il leur aurait fallu une loi de programmation, bien robuste, qui serve de référence et de point d'appui aux lois de finances ultérieures.* »

Quant à l'intervention du député Jean Jarosz, elle ne manque pas d'ironie : « *A la question : Pourquoi ne pas avoir retenu le principe d'une loi-programme ? La réponse a été apportée, ô surprise, par M. Léotard : « L'élaboration d'une loi-programme... n'a pas été possible, pour des raisons financières... Mais l'idée essentielle pourra être intégrée au plan progressif pour dix ans que s'apprête à promouvoir le ministre de l'Education nationale » après les élections cela va de soi.* » Enfin, Bernard Schreiner fait partie aussi des députés qui regrettent que la loi relative aux enseignements artistiques soit une loi d'orientation : « *Votre projet n'est pas une loi-programme définissant des objectifs, un échéancier, des crédits. En restant au plan des intentions, vous passez à côté de l'occasion de développer effectivement les enseignements artistiques.* »

Devant le Sénat, les critiques se multiplient également. Par exemple, lors de l'audition de François Léotard devant la commission des affaires culturelles du Sénat, le sénateur Jean-Paul Fuchs s'est demandé s'il n'aurait pas été préférable d'élaborer une loi-programme qui aurait fixé des échéances et concerné tous les élèves.

Même si la nature de la loi est modifiée, son vote n'est pas compromis. Dans la perspective d'une loi d'orientation réduite à quelques articles à la demande des services du Premier ministre, le ministère de la Culture s'attache à affirmer un certain nombre de priorités qu'il espère voir développer dans des décrets d'application¹.

On se contente donc, comme le laisse entendre un communiqué à la presse du 12 novembre 1987, d'orienter la politique et non pas de la planifier. L'âge d'or de la planification dont avait bénéficié Marcel Landowski une première fois n'est plus trop d'actualité. La loi relative à l'éducation artistique se contente donc d'orienter :

« Une loi est nécessaire, car il appartient au législateur de fixer les grandes orientations de la politique de l'enseignement comme en témoigne le contenu des lois sur l'éducation du 11 juillet 1975 et sur l'enseignement technologique et professionnel du 23 décembre 1985. Il s'agit aujourd'hui d'orienter les décisions concernant les enseignements artistiques, qui ont été jusqu'à présent négligés par presque tout le monde². »

C'est d'ailleurs le sens des propos du ministre de l'Education nationale : *« Le projet de loi constitue un premier pas de l'Etat souhaité depuis longtemps³. »* *« Le premier pas », « initier un mouvement », « un symbole », « le projet de loi qui nous est soumis constitue un pas seulement mais un pas indispensable en direction de la réhabilitation des enseignements artistiques⁴ », « un acte de foi⁵ »* voilà les premières ambitions du projet de loi bien ternies et se réduisant en peau de chagrin. Comme le souligne le sénateur Bernard Schreiner, le texte proposé *« s'apparente d'intention »*. Cette loi a au moins quelques mérites qui lui sont reconnus lors de débats au Sénat et à l'Assemblée nationale : *« C'est le mérite de ce texte que d'amener à se poser les questions fondamentales et d'essayer de répandre un enthousiasme. »* Les députés de l'Assemblée nationale l'ont bien perçu lors de l'examen du projet de loi tout comme le rapport Lucotte : *« En exprimant une véritable volonté politique et en définissant*

¹ Note de la D.E.F. du 9 février 1987 sur les perspectives 1987 pour le développement des enseignements artistiques en milieu scolaire.

² Communiqué à la presse du 12 novembre 1987.

³ Audition de René Monory devant la commission des affaires culturelles du Sénat le 14 octobre 1987.

⁴ Intervention de Marcel Lucotte lors des débats au Sénat.

⁵ Audition de Marcel Landowski devant la commission des affaires culturelles du Sénat, 7 octobre 1987.

une grande ambition nationale, le projet de loi qui nous est soumis constitue un pas indispensable en direction de la réhabilitation des enseignements artistiques (...) Le projet de loi ne définit pas les moyens qui seront indispensables à la réalisation de l'objectif poursuivi mais il impose de les trouver. » Mais dans ces conditions une loi était-elle nécessaire ? Pour Marcel Landowski dont les ambitions initiales étaient autres, l'intervention d'une loi peut contribuer à faire changer les esprits. Le vote d'une loi est un acte fort qui souligne la volonté politique accordée aux enseignements artistiques. Cette loi ne garantit pas de changer la situation mais elle promet de faire avancer les mentalités sur la question : « *Les enseignements artistiques sont les parents pauvres du système éducatif. À cet égard, l'intervention d'une loi peut contribuer à faire changer les esprits.* » Mais l'effort à accomplir est immense. C'est de cette façon que Marcel Landowski interprète le projet de loi en octobre 1987 au moment où la loi s'apprête à passer devant le Sénat : « *Marcel Landowski a estimé que le projet de loi devait correspondre à un acte de foi, à une manifestation de volonté des pouvoirs publics et des élus, sans laquelle aucune évolution ne sera possible*¹. » Cette opinion est partagée par François Léotard :

*« L'intervention du législateur en faveur des enseignements artistiques, au-delà de sa nécessité juridique, traduit la volonté de notre société française de situer les enseignements dans une politique tournée vers l'avenir, de leur accorder une importance nouvelle, de fixer des seuils de progrès en deçà desquels notre système éducatif et professionnel ne pourra plus revenir. Jusqu'à présent diverses lois ont soit mentionné, soit englobé les enseignements artistiques, mais sans jamais définir leur dispositif d'ensemble ni l'articulation entre leurs différentes composantes. Permettez-moi de citer quelques exemples. Tout d'abord la loi du 11 juillet 1975 relative à l'éducation a affirmé le droit de tout enfant à une formation scolaire et a posé les principes généraux présidant à l'organisation de l'enseignement primaire et secondaire. Si elle a mentionné l'éveil de la sensibilité artistique dans la formation secondaire, elle n'a prévu aucune obligation spécifique du système éducatif pour les enseignements artistiques*². »

¹ Compte rendu de l'audition de Marcel Landowski devant la commission des affaires culturelles du Sénat, 7 octobre 1987.

² Audition de François Léotard devant la commission des affaires culturelles du Sénat, 6 octobre 1987.

Tout comme cette opinion est partagée par le ministre de l'Education nationale : « *Les moyens financiers prévus sont-ils trop faibles ? Certes, ils ne couvriront pas tous les besoins mais l'important est de démarrer, d'ouvrir une porte. Alors seulement on pourra, comme je le souhaite, aller plus loin. Je regrette que certains condamnent le dispositif que nous proposons avant même de l'avoir vu fonctionner*¹. »

La loi est « *déclarée d'urgence* » lors des débats au Sénat le 29 octobre 1987. Son étude a alors pris un sérieux retard. Jacques Chirac avait initialement fixé au 1^{er} décembre 1986 la date à laquelle il souhaitait recevoir les propositions de la mission. Le dernier projet de loi proposé à la relecture est prêt début 1987 et non pas au 1^{er} décembre 1986 mais surtout le projet de loi n'est soumis au Parlement qu'à la session d'automne 1987. Ces contretemps inquiètent beaucoup Marcel Landowski qui une fois de plus prend la plume et adresse un courrier au Premier ministre : « *Je dois vous dire que je considère les retards apportés à ce projet, retards qui vous ont conduit à ce report, comme artificiels et sans motifs valables. Ils ont été et sont dus à la parfaite inaptitude de certains des fonctionnaires des ministères concernés à comprendre la dimension humaine quasi révolutionnaire du problème que vous voulez résoudre. Le projet est aujourd'hui victime d'un enlèvement bureaucratique que je juge inacceptable*². »

Ces retards ont des causes multiples mais c'est surtout la coopération entre le ministère de la Culture, le ministère de l'Education nationale et la mission qui pose problème. Rien que pour les mesures concrètes qui doivent être mises en place dès 1987 en faveur des enseignements artistiques, elles ne sont pas faciles à obtenir en dépit des demandes du Premier ministre d'un effort significatif dès 1987. Elles sont pourtant destinées à « *modifier le climat général de scepticisme, et par conséquent d'enclencher un mouvement d'intérêt qui, psychologiquement, deviendrait irréversible*³. » Lors de la réunion interministérielle à Matignon, le 21 juillet 1986, onze mesures immédiates sont proposées : recrutement de conseillers pédagogiques aux arts plastiques et conseillers pédagogiques d'enseignement musical, formation des conseillers pédagogiques, renforcement du corps d'inspection pour

¹ Intervention de Marcel Landowski devant l'Assemblée nationale.

² Note de Marcel Landowski à Jacques Chirac, 20 février 1987.

³ Lettre de Marcel Landowski à René Monory le 20 août 1988.

l'école élémentaire, formation continue d'instituteurs, formation des intervenants, formation spécialisée des intervenants, action des intervenants, renforcement du corps d'inspection, création de postes d'enseignants, formation des professeurs du secondaire et, enfin, interventions extérieures et actions vers l'extérieur dans le secondaire. Soit pour le ministère de l'Éducation nationale une charge financière supplémentaire de 78,51 millions de francs. Or, sur cette somme, seuls 8 millions de francs de mesures nouvelles ont été acceptés au cours des arbitrages. Une somme très éloignée des demandes de la mission des enseignements artistiques. Marcel Landowski estime à 33,31 millions de francs les mesures nouvelles à assumer par le ministère de la Culture pour 1987, or *la rue de Valois* fait état lors de la réunion interministérielle du 21 juillet 1986 de possibilités budgétaires limitées, « *en raison du simple maintien de l'enveloppe de 1986 obérée en partie par les grands travaux et par la nécessité de financer des projets nouveaux tels que l'école des musées ou la fondation des métiers de l'image.* » Par rapport aux déconvenues de la mission, comme en témoigne cette réunion interministérielle du 21 juillet 1986, le cabinet du Premier ministre décide que « *dans la mesure du possible, les ministères intéressés devront veiller à retenir au moins 50% des propositions faites par Marcel Landowski.* » Les enseignements artistiques n'auront droit de cité à l'école qu'à partir du moment où les tutelles auront pu se concerter et travailler ensemble : « *La rénovation et le développement des enseignements artistiques nécessitent l'intervention conjointe des deux ministères plus particulièrement concernés : Éducation nationale, Culture et Communication. Ils exigent une collaboration entre ces deux départements, les collectivités locales et le secteur associatif.* » Pour faire évoluer la situation Marcel Landowski écrit à Jacques Chirac son désappointement le 24 juillet 1986 : « *Les négociations avec les ministres de l'Éducation nationale et de la Culture sont difficiles. Monsieur Monory comme Monsieur Léotard affirment qu'ils ne peuvent dégager les crédits minimums que je considère comme indispensables pour commencer une politique significative en faveur des enseignements artistiques.* » Marcel Landowski accepte de revoir à la baisse ses demandes mais précise à la fin de sa lettre que : « *en dessous de ces chiffres, je pense que la politique en faveur des enseignements artistiques dont vous m'avez confié la mise en route ne serait plus significative et resterait une nouvelle fois au niveau du discours et non des faits.* »

Les relations sont aussi très difficiles avec le ministère de la Culture. Plusieurs réunions interministérielles ont lieu pour revoir le projet de loi. Chacune de ces réunions donne lieu à une nouvelle version du projet de loi où chacun, représentant du ministre de

l'Education nationale, représentant du ministre de la Culture ou membre de la mission Landowski, mentionne ses souhaits. Elles font aussi apparaître les tensions. Bernard Martinat rapporte à Marcel Landowski le compte rendu d'une réunion de travail organisée à l'initiative de la délégation des enseignements artistiques, le 26 novembre 1986. Cette réunion réunissait des membres du ministère de la Culture, le recteur Henri Gauthier et Bernard Martinat. Selon les propos rapportés par Bernard Martinat, elle ne s'est pas très bien déroulée. Je cite :

« Compte tenu du temps qui avait été nécessaire à l'examen de ces quatre premiers articles, et m'apercevant que les responsables du service de la législation et du contentieux avaient un troisième avant-projet de loi, auquel se référerait Monsieur Le Nhat Binh par moment, mais que nous n'avions pas en main pour examen, j'ai demandé que ledit texte nous soit communiqué : ce qui me fut refusé. Monsieur Le Nhat Binh¹, en effet, reprit ses arguments, déjà exprimés à plusieurs reprises devant moi relatifs au fait que la mission qui vous (Marcel Landowski) a été confiée par le Premier ministre ne comportait pas la proposition d'un texte de loi, et qu'un tel document relevait de la compétence du ministère de la Culture (...) je dois reconnaître que je ne voyais plus la nécessité de cette séance de travail, dans la mesure où le ministère de la Culture entendait sûrement, sur instructions du cabinet du ministre, rester maître et leader exclusif d'un tel projet de loi. »

Le 4 mars 1987 la hache de guerre n'est pas enterrée :

« Le texte que vous a transmis Monsieur Fabre, qui doit être à quelque chose près celui dont je vous joins copie, ne mentionnait en aucun cas toutes les mesures préconisées par Monsieur Boyon (...) Je me permets seulement de noter, à titre tout à fait personnel, que si le Premier ministre avait tenu à ce que le développement des enseignements artistiques soit confié au ministère de la Culture, il n'était pas nécessaire de créer la mission interministérielle². »

Pourtant Marcel Landowski reconnaît que la rénovation et le développement des enseignements artistiques nécessitent l'intervention conjointe des ministères de la Culture et de l'Education nationale.

¹ Conseiller technique au ministère de la Culture.

² Note de Bernard Martinat à Marcel Landowski, 4 mars 1987.

Enfin, au moment où la mission confiée à Marcel Landowski est sur le point de prendre fin, Marcel Landowski reconnaît le rôle primordial du ministère de l'Éducation nationale. Il écrit une note qui prend la forme de bilan au Premier ministre, le 20 février 1987. Il y précise que *« la clef de l'action (...) touche essentiellement le ministère de l'Éducation nationale. L'importance des actions relevant du ministère de la Culture ne peut prendre de valeur efficace que dans la mesure où le ministère de l'Éducation nationale a opéré une grande mutation qui est l'élément vital du projet de loi. »*

La question budgétaire est centrale et pose aussi problème. Elle revient sans cesse dans les préoccupations. Marcel Landowski dans une lettre adressée au Premier ministre en juillet 1986 prend en compte ce paramètre en espérant *« que les mesures que nous vous proposons sur le plan budgétaire représentent un juste équilibre entre le possible et le souhaitable. »* C'est le cabinet du Budget qui apprécie le projet de loi sur le plan financier. Jean-Marie Fabre au cabinet du Budget refuse par exemple, en date du 4 mars 1987, que le renforcement des enseignements artistiques repose sur un accroissement des effectifs de professeurs titulaires. Tout comme il refuse l'engagement pluriannuel. Toutefois, lors du conseil des ministres restreint du 9 mars 1987, le Premier ministre décide d'affecter une enveloppe budgétaire de deux cents millions au titre du budget 1988 pour la revalorisation et la réhabilitation des enseignements artistiques. La répartition des crédits semble poser problème et donner lieu à *« un détournement des buts par une tentative de répartition absurde des crédits que vous avez décidé de lui affecter¹. »* C'est du moins ce que redoute Marcel Landowski : *« Je crains que l'avalisation et l'acceptation de certaines propositions émises par les représentants de la culture ne provoquent des réactions contraires à celles que vous êtes en droit d'attendre². »* Ce problème de répartition n'a pu se poser que parce que Marcel Landowski souhaite que le projet de loi intègre à la fois le temps scolaire mais aussi le temps extrascolaire comme l'évoquait la lettre de mission qu'on lui a confiée et qui prévoyait *« large »*. Le champ de la loi-programme n'a pas manqué d'être discuté. Dans une note à Michel Tourlière³, Annie Jogand souligne que la mission de Marcel Landowski envisage essentiellement les enseignements artistiques dans le cadre du système éducatif. Toutefois, la version définitive,

¹ Note de Marcel Landowski à Jacques Chirac, 27 avril 1987.

² Note de Marcel Landowski à Jacques Chirac, sd.

³ Note d'Annie Jogand à l'intention de Michel Tourlière, 30 septembre 1986.

la loi promulguée le 6 janvier 1988, prend en compte les enseignements spécialisés. Mais la façon dont ils devaient intégrer la loi a été discutée. Plusieurs hypothèses ont été formulées. Tout d'abord un volet de la loi serait spécialement réservé au développement des enseignements spécialisés du ministère de la Culture, ce qui sera le cas. La deuxième hypothèse prenait en compte les enseignements spécialisés non pas pour eux-mêmes mais dans leurs seuls rapports avec ceux de l'Education nationale. Ces hypothèses ont été abordées lors d'une réunion tenue le 25 septembre 1986 avec, pour la musique, André Dubost, pour le théâtre, Joël Goutal, pour les musées, Mademoiselle Marandet, pour les arts plastiques, Geneviève Gallo, le recteur Gauthier et Pierre Baqué. L'hypothèse privilégiée alors est la seconde : *« Il a semblé à chacun, qu'inscrire dans le projet de loi les enseignements artistiques spécialisés, dépendant du ministère de la Culture, risquerait de ne pas correspondre à la mission qui vous a été confiée, et d'autre part, de ralentir considérablement votre travail compte tenu de la complexité et des nombreux projets déjà étudiés par les diverses directions depuis 1982¹. »*

Un autre changement intervient après l'évolution de la loi-programme en loi d'orientation, il s'agit de la ventilation sur dix et non plus sur cinq ans des actions en direction de l'éducation artistique en milieu scolaire. Marcel Landowski est l'homme du plan décennal pour la musique de 1969², il souhaite remettre au goût du jour la méthode qui a été la clé de son succès lors du maillage musical de la France avec les orchestres régionaux, les écoles nationales de musique et les conservatoires nationaux de région. Marcel Landowski reprend le principe du plan mais cette fois-ci, il est d'abord pensé comme quinquennal : *« J'ai suggéré en une première approche un plan de cinq ans³. »* Toutefois, Marcel Landowski propose un étalement sur une plus longue durée - dix ans par exemple - qui prévoit de réduire l'effort annuel de moitié. La loi pensée par Marcel Landowski devait prendre la forme d'une loi programme s'intégrant pour sa bonne application dans un plan quinquennal. Finalement, la loi promulguée le 6 janvier 1988 sera une loi et non pas une loi-programme. C'est le premier

¹ Note de Bernard Martinat à l'intention de Marcel Landowski, 30 septembre 1986.

² Le plan décennal de Marcel Landowski correspond à une organisation progressive (sur dix ans) de régions musicales. Pour cela, Marcel Landowski espère le développement de l'enseignement musical par un maillage de l'ensemble du territoire et souhaite l'organisation d'orchestres symphoniques de théâtre lyrique dans chaque région française.

³ Note de Marcel Landowski à Jacques Chirac, 20 février 1987.

projet de relevé de décisions établi le 18 février 1987 par Jean-Marie Fabre du cabinet du Budget qui fait tomber le couperet : « Elle (la priorité aux enseignements artistiques) ne fait l'objet d'aucun engagement pluriannuel ni d'aucune programmation budgétaire. » Cette modification se déroule en mars 1987 : « Conformément aux instructions du Premier ministre, ces prévisions s'inscriront dans un cadre décennal et non plus quinquennal¹. » D'un effort initialement pensé sur cinq ans par Marcel Landowski on préfère réduire l'effort et l'amortir sur dix ans. François Léotard oublie une étape lorsqu'il présente le projet de loi relatif aux enseignements artistiques au conseil des ministres du 24 juin 1987 : « Il (le projet de loi relatif aux enseignements artistiques) s'est délibérément situé dans une perspective d'action sur dix ans. »

« Si le gouvernement a renoncé à multiplier les lois de programmation budgétaire, et si, par conséquent, le projet de loi ne prend pas la forme d'une loi de programme, une étude approfondie a été conduite sur les besoins de financement des enseignements artistiques². » En dépit du fait qu'il ne s'agit pas d'une loi-programme, un échéancier est prévu pour accompagner la loi. Le gouvernement retient le principe d'un effort décennal portant, à l'horizon de 1998, les moyens du budget général de l'Etat à un niveau supérieur de deux milliards de francs, en francs constants 1987, à son niveau de 1988, cela par tranches de mesures nouvelles annuelles de deux cents millions de francs. Et comme le précise le sénateur Marcel Lucotte lors des débats: « Le projet de loi ne définit pas les moyens qui seront indispensables à la réalisation de l'objectif poursuivi, mais du moins, il impose de les trouver. » Lors de l'examen en commission des affaires culturelles à l'occasion de la séance du mercredi 21 octobre 1987, les mêmes craintes sont exprimées. Jules Faight s'inquiète des moyens financiers qui seront consacrés à l'application du projet de loi tout comme Danielle Bidard-Reydet regrette que le projet de loi ne comporte pas de moyens financiers.

Alors que l'absence de moyens financiers prévus par la loi sur les enseignements artistiques est le principal grief qui peut être fait, René Monory répond, en homme politique, que l'effort est sans précédent : « Le dispositif budgétaire prévu ne doit faire sourire personne

¹ Note sur la préparation du projet de loi sur les enseignements artistiques, 16 mars 1987.

² Audition de Marcel Landowski devant la commission des affaires culturelles du Sénat, 7 octobre 1987.

ici. Au contraire il devrait susciter le respect car dans une période où l'Etat a la volonté de réduire la dépense publique – c'est elle en effet qui est à la source du chômage de nos jeunes compatriotes – il s'impose à lui-même un effort supplémentaire en faveur des enseignements artistiques¹. » Il s'agit ici d'un jeu d'art oratoire mais pas seulement car de nombreuses réunions ont eu pour objet les moyens financiers à attribuer à la loi. Au 1^{er} avril 1987, l'ensemble des mesures proposées par l'Education nationale, la Jeunesse et les Sports et la Creprésente un total de 2700 millions de francs sur cinq ans en décomposant comme suit :

-1338 millions de francs pour l'Education nationale

-707 millions de francs pour la Culture

-569 millions de francs pour la Culture (les grands établissements)

-86 millions de francs pour la Jeunesse et les Sports.

Le problème est donc de ramener ce programme global de 2700 millions de francs qui avait déjà été soumis à Matignon à l'enveloppe de 2000 millions de francs qui ont été arrêtés par le comité interministériel sur 10 ans. Conformément à l'intervention de François Léotard au conseil des ministres du 24 juin 1987 sur le projet de loi sur les enseignements artistiques, *« l'Etat s'attachera sur une période de dix ans à accroître le budget de deux milliards de francs (en francs constant 1987) »*. Il renouvelle les perspectives financières devant le Sénat. Alors que les prévisions s'inscrivent dans un cadre décennal et non plus quinquennal, la dernière version des annexes financières au projet de loi est établie le 12 février 1987. Une note de la délégation aux enseignements et aux formations du 1^{er} avril 1987 permet d'envisager une nouvelle répartition et de répondre à une répartition sur dix ans et non pas cinq et à un budget de 2000 millions de francs et non pas de 2700 millions de francs :

« Cela pourrait être effectué en sortant du programme les crédits des grands établissements dans la mesure où ils correspondent à des opérations soit en cours, soit financés sur le budget normal du ministère. Les crédits qui seraient ainsi sortis se montent à 400 millions de francs. La programmation financière serait ainsi ramenée à 2300 millions de francs. Les 300 millions de francs qui resteraient à supprimer devraient faire l'objet d'une répartition entre la Culture, l'Education nationale et la Jeunesse et Sports au prorata des crédits qu'ils

¹ Audition de Marcel Landowski devant la commission des affaires culturelles du Sénat, 7 octobre 1987.

demandent au titre de la loi, soit les réductions suivantes correspondant à 15% pour chaque ministère. Education nationale : 175 millions de francs, Culture : 115 millions de francs, Jeunesse et Sports : 12 millions de francs. »

Ce scénario est réalisable à condition que les tranches annuelles de l'échéancier pour parvenir à 2 000 millions de francs ne soient pas limitées impérativement à 200 millions de francs par an. En effet, pour la Culture, les mesures pour les premières années doivent être sensiblement plus importantes du fait même des crédits de fonctionnement des nouveaux locaux pour les grands établissements. Cela est souligné lors de la réunion à Matignon du 1^{er} avril 1987 :

« Faute de cette condition, nous nous trouverions dans l'impossibilité de mener toute nouvelle action les cinq premières années en dehors des crédits en fonctionnement des nouveaux bâtiments des grandes institutions. Il serait difficile de défendre devant les parlementaires l'idée qu'une loi sur les enseignements artistiques se traduise pour le ministère de la Culture par une concentration des moyens sur les grands établissements parisiens¹. »

Les 74 millions de francs de mesures nouvelles inscrits au budget du ministère de l'Education nationale (ce qui correspond en fait à 92 millions de francs en comptabilisant le coût des emplois créés en année pleine) ont été affectés au soutien des actions d'éducation artistique. Ces moyens ont permis de renforcer le réseau des instituteurs-maîtres formateurs (avec la création de cent emplois) pour que chaque département dispose d'une infrastructure correspondant à sa population scolaire mais aussi pour continuer à résorber le déficit des heures d'enseignement pour les disciplines artistiques, sans oublier d'accentuer l'effort de formation, tant initiale que continue des instituteurs (en multipliant par exemple les ateliers de pratique artistique dans les écoles normales, comme des professeurs des lycées et collèges qui se voient offrir un nombre de stages beaucoup plus important). Il s'agit également de favoriser la diversification des enseignements et des activités artistiques en ouvrant de nouvelles sections préparant au bac A3 notamment théâtre expression dramatique et cinéma audiovisuel, en multipliant les options complémentaires dans les lycées, les chorales et ensembles instrumentaux et les ateliers de pratique artistique dans les collèges et les lycées, les classes culturelles et les P.A.E. de dimension culturelle dans le premier degré. Et enfin, en

¹ Note de la D.E.F. à Michel Boyon sur la réunion à Matignon du 1^{er} avril 1987 sur les enseignements artistiques.

accroissant de façon importante les crédits déconcentrés délégués aux recteurs dans le cadre de P.A.A.C.

Du vote du budget relatif aux opérations en faveur de l'éducation artistique dépend l'avenir de la loi de 1988. Sans moyens, la loi restera-t-elle un vœu pieux, un de plus en matière d'éducation artistique ? *« Il paraît indispensable que la préparation du budget 1990 prenne clairement en compte et de façon spécifique le développement des enseignements et activités artistiques faute de quoi la dynamique lancée s'arrêtera. Pour longtemps. »*

2. Les objectifs du projet de loi et les objections à la loi

2.1. La priorité au niveau élémentaire

La priorité est accordée avant tout au niveau élémentaire. Pour cela, la mise en œuvre des actions de formation continue des instituteurs, le soutien à leur enseignement, l'animation des journées pédagogiques de circonscription et le contrôle des interventions de personnels extérieurs à l'Éducation nationale dans les classes exigent la présence dans les 1201 circonscriptions de conseillers pédagogiques, tant pour la musique que pour les arts plastiques. Pour Marcel Landowski, il faut donc envisager de pourvoir 2402 postes. Les conseillers pédagogiques sont un élément capital du projet de Marcel Landowski, sa « *clef de voûte* ». Ces conseillers doivent aider l'instituteur, « *le former, le soutenir*¹ ». Comme l'explique Marcel Landowski : « *J'ai trop vu avec les professeurs spécialisés engagés par les villes, ceux-ci remplacer l'instituteur qui alors se désintéresse encore plus de ces disciplines pour lesquelles il n'a été que peu ou pas formé. Ces conseillers ont donc et auront pour mission de créer un climat, de redonner confiance, de permettre des rencontres interdisciplinaires, d'organiser chaque fois où ils le pourront des stages pour volontaires*². » Dans sa note à René Monory du 23 septembre 1986, Marcel Landowski revoit à la baisse son ambition première. Il ne réclame plus que 200 conseillers soit un abattement de près de 40% de son souhait initial. Marcel Landowski n'a de cesse de rappeler au Premier ministre que « *c'est bien dans l'enseignement primaire, en toute priorité, que doit porter l'effort*

¹ Lettre de Marcel Landowski, 20 août 1986.

² Lettre de Marcel Landowski, 20 août 1986.

*financier (...) former les instituteurs, les encadrer par des conseillers pédagogiques (...) c'est l'action incontournable*¹. » Il n'hésite pas à y revenir à la fin de sa lettre : « *Si les moyens nouveaux que vous pourrez affecter à cette action doivent être vraiment limités il faudra les réserver en priorité au cycle primaire, et éventuellement en allonger la durée.* » Toutefois, bien que revue à la baisse, sa demande n'est toujours pas bien accueillie *rue de Valois*. Lors de la réunion du 21 avril 1987, l'Education nationale conteste les deux cents postes de conseillers pédagogiques, sous le prétexte de l'impossibilité de trouver deux cents enseignants aptes à occuper cette fonction. L'Education nationale propose seulement cent postes de conseillers pédagogiques qui ne seraient créés qu'en septembre 1988. La concertation est difficile. C'est le nombre de conseillers pédagogiques que les inspecteurs de l'Education nationale ont auprès d'eux que Marcel Landowski souhaite voir augmenter afin d'encadrer au mieux le travail fait par les instituteurs au niveau élémentaire.

Ces instituteurs maîtres formateurs (I.M.F.) ou professeurs des écoles maîtres formateurs (P.E.M.F.) sont recrutés dans les conditions prévues par décret et l'arrêté du 22 janvier 1985 portant création et organisation du certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur maître formateur (C.A.F.I.M.F.). Leur nombre est, au 1^{er} février 1991, de 223 I.M.F. ou P.E.M.F. en éducation musicale, couramment appelés « *conseillers pédagogiques en éducation musicale* » (C.P.E.M.) et 147 I.M.F. en arts plastiques (ou conseillers pédagogiques en arts plastiques) exerçant au plan départemental. Le projet de loi de finances pour 1988 crée cent emplois de maîtres formateurs, précédemment dénommés conseillers pédagogiques, placés auprès des inspecteurs départementaux de l'Education nationale. Il faut souligner qu'ils n'étaient jusqu'alors que deux cent vingt-huit – soixante en arts plastiques et cent soixante-huit en éducation musicale. 1988 voit donc leur nombre augmenter de 43%, ce qui témoigne d'un incontestable effort. Un encadrement existe, mais il est très limité. Si l'on calcule sur la base de deux cent cinquante conseillers pédagogiques en disciplines artistiques qui sont placés auprès des inspecteurs départementaux de l'Education nationale, cela donne environ un conseiller pour mille instituteurs. Cela permet en théorie à un conseiller de chacune des deux disciplines de passer une demi-journée avec un instituteur une fois tous les huit ans en moyenne ! Par la suite, aucune création de postes de conseillers pédagogiques n'est intervenue pour les enseignements artistiques dont le nombre est resté désespérément

¹ Note de Marcel Landowski à Jacques Chirac, 20 février 1987.

stable, puisque, de cent quarante-sept en 1988, le nombre de conseillers pédagogiques pour les arts plastiques est passé à cent quarante-sept en 1991. La musique a enregistré une même similitude dans l'immobilisme avec deux cent vingt-trois postes en 1988 comme en 1991.

Le budget 1993 prévoit enfin la création de ces cent postes de conseillers pédagogiques et concrétise donc pour la première fois l'engagement précédemment pris. Cet effort reste néanmoins insuffisant pour combler le déficit des créations de postes de conseillers pédagogiques accumulé au cours des quatre années précédentes. Au-delà du nombre de conseillers pédagogiques, c'est la répartition de ces postes qui est capitale : « *Il faudrait que la répartition de ces nouveaux emplois entre les disciplines d'une part, les académies, d'autre part, soit soigneusement étudiée, de grandes disparités étant jusqu'à présent constatées.* »

Les intentions ne manquent pourtant pas :

« Pour la formation des conseillers pédagogiques, un effort particulier est mené depuis 1988 pour améliorer la formation et l'information des conseillers pédagogiques dans les disciplines artistiques : organisation d'une formation renforcée en plusieurs sessions, pour les nouveaux conseillers pédagogiques en arts plastiques et en éducation musicale nommés en 1988/1989 et 1989/1990 ; organisation en 1989 d'une formation complémentaire d'une durée totale de huit semaines pour les conseillers pédagogiques en éducation musicale nouvellement nommés en 1985, 1986, 1987. »

Le niveau secondaire, s'il n'apparaît pas aussi central à Marcel Landowski, n'est pas pour autant négligé. La priorité est de combler un déficit horaire des enseignements artistiques, avant de faire assurer, dans les classes de sixième et de cinquième, une troisième heure hebdomadaire d'enseignement artistique¹.

Les horaires théoriques sont insuffisants mais, dans la pratique, les enseignements ne sont pas tous assurés et lorsqu'ils le sont, c'est à des heures peu favorables, souvent mal placées dans l'emploi du temps, ce qui n'incite pas vraiment les élèves à un effort soutenu tout en continuant de marquer un manque de considération certain pour ces disciplines.

¹ Propositions pour la rénovation et le développement des enseignements artistiques dans le système éducatif français, juillet 1986.

Dans le primaire, il est difficile de savoir quand les enseignements artistiques obligatoires sont assurés. Lorsque les enseignements artistiques sont dispensés par des intervenants extérieurs, il est relativement aisé de savoir si les horaires officiels sont respectés, mais dans la quasi-totalité des écoles où l'instituteur assure lui-même l'enseignement de ces disciplines, le problème est plus difficile, même s'il existe un cahier de roulement destiné à permettre un suivi de l'enseignement par les inspecteurs.

2.2. Le déficit horaire des enseignements artistiques

En tout état de cause, dans les collèges, on sait que les horaires obligatoires ne sont pas assurés car les établissements ne disposent pas des moyens nécessaires. On estime que 5% des horaires obligatoires d'arts plastiques ne sont pas rendus possibles dans les collèges parce que les recteurs n'utilisent pas leur dotation faute de demandes des chefs d'établissements. En musique, c'est environ une heure sur sept d'enseignement qui ne serait pas assurée et, là, essentiellement faute d'enseignants. Les problèmes de recrutement que connaît le second degré dans plusieurs disciplines sont en effet particulièrement cruciaux en éducation musicale.

La question des horaires consacrés aux enseignements artistiques sous-tend trois types de problèmes. Tout d'abord celui du déficit horaire car le nombre de professeurs spécialisés est insuffisant pour respecter l'obligation d'une heure d'éducation musicale et une heure d'arts plastiques dans les collèges. Ensuite, l'alignement des horaires car les professeurs d'éducation musicale et d'arts plastiques ont une obligation horaire plus importante que n'importe quel enseignant d'une autre discipline. À cela s'ajoute un débat sur l'augmentation du nombre d'heures d'enseignements artistiques obligatoires proposés aux collégiens ; certains souhaitant introduire une troisième heure d'enseignement artistique. Enfin, c'est une répartition différente des horaires qui est envisagée.

Pour respecter le caractère obligatoire des enseignements artistiques au collège, il est nécessaire de trouver des solutions à « *l'irritant*¹ » problème du déficit horaire des enseignements obligatoires. Les situations les plus cocasses sont repérables. *Le Monde de l'éducation*² relève un cas intéressant et non isolé qui permet de se rendre compte de l'enjeu

1 Compte rendu de la séance du jeudi 29 octobre 1987, commission des affaires culturelles du Sénat. Discussion générale puis discussion des articles.

² « Le réveil des enseignements artistiques », *Le Monde de l'éducation*, mai 1987.

du déficit horaire pour l'éducation artistique en milieu scolaire. Il relate l'histoire d'un principal de collège du Rhône qui envoie aux parents de ses élèves un curieux bulletin de vote en février 1986. Prévoyant un déficit horaire lors de la rentrée suivante, il leur demandait d'accorder leur priorité soit aux « *enseignements fondamentaux* », soit à ceux de la musique et du dessin ; les électeurs qui optaient pour la seconde solution étaient alors priés de choisir entre une diminution des horaires de français, de maths ou de langues... et une augmentation des effectifs dans les classes. Voilà le type de situations non isolé auquel sont confrontés les chefs d'établissements. On comprend dès lors pourquoi chaque compte rendu officiel établi en amont ou en aval de la promulgation de la loi relative aux enseignements artistiques mentionne ce problème comme un véritable serpent de mer. Les majorités quelles qu'elles soient ne sont pas parvenues à résilier ce déficit. Des données relatives au déficit qui « *étonnent* » René Monory et lui « *paraissaient excessives*¹ ». Et pourtant les chiffres ne mentent pas.

Le 29 octobre 1985, Jean-Pierre Chevènement, ministre de l'Éducation nationale, répond au député Jean-Paul Fuchs, lors d'une question orale : « *Il reste un déficit de 6,25% en arts plastiques, de 15% en éducation musicale.* » Deux ans plus tard, Jean-Hugues Colonna lors d'une séance de débat à l'Assemblée nationale avance que « *pour le secondaire, le déficit est de 22652 heures dont 7176 pour les arts plastiques et 15476 pour la musique, soit une moyenne nationale respectivement de 6% et 14%*². » Plus précisément, l'enquête que fait réaliser René Monory en 1987 souligne que sur 200 000 heures hebdomadaires d'enseignements artistiques obligatoires, 13845 en éducation musicale et 5751 en arts plastiques n'ont pu être assurées en 1986/1987. Cela correspond respectivement à 13,74% et à 5,71% des enseignements. Le rapport au Parlement de 1991 souligne qu'au collège, il existe un déficit en heures non assurées de l'ordre de 4,63% en arts plastiques et de 11,65% en éducation musicale : « *Il faut le résorber, parce que la loi en fait obligation à l'Etat et parce que la crédibilité de l'action en faveur des enseignements artistiques en dépend pour une bonne part.* »

¹ Intervention de René Monory, séance du jeudi 29 octobre 1987.

² Compte rendu analytique officiel de l'Assemblée nationale, deuxième séance du mercredi 16 décembre 1987.

La résorption du déficit a été assez régulière depuis 1988. Le rapport au Parlement de 1991 le mentionne, ce déficit décroît un peu plus chaque année comme le souligne le tableau ci-dessous :

Evolution du déficit d'heures des enseignements artistiques obligatoires de 1980 à 1993.

	1980	1985	1986/1987	1988/1989	1989/1990	1990/1991	1991/1992	1992/1993
Musique	15%	15%	13,74%	12,63%	11,66%	10,43%	9,22%	7,62%
Dessin	10%	6.25%	5.71%	4,51%	4,63%	4,19%	4,17%	3,29%

Cela n'empêche pas que la résorption du déficit ne soit pas totale et que le caractère obligatoire de l'enseignement, trois ans après la promulgation de la loi, ne soit encore qu'un idéal : « *Il n'est pas admissible que des heures d'un enseignement rendu législativement obligatoire continuent à ne pas être assurées dans nos établissements scolaires*¹. »

Toutefois, le rapport Loïdi se félicite des évolutions positives traduisant année après année une amélioration globale de la situation même si la subsistance d'un déficit horaire de près de 8% en musique ne lui semble pas normal cinq ans après l'entrée en vigueur de la loi rendant les enseignements artistiques obligatoires. Le déficit est moindre en arts plastiques.

Il convient en outre de préciser que cette approche globale recouvre des réalités académiques très différentes. Certaines académies enregistrent des déficits très importants. Par exemple, pour la musique, les académies de Bordeaux, Corse, Nantes et Rennes enregistrent des déficits horaires supérieurs à 20% soit plus du double de la moyenne nationale. D'autres au contraire enregistrent des déficits très inférieurs à la moyenne nationale, voire nuls à Paris. Selon les informations communiquées par le ministère, ce déficit est inférieur à 2%, voire à 1% pour les deux disciplines concernées dans six académies. Jean-Hugues Colonna met en avant la disparité entre les académies. Pour les arts plastiques, le déficit est de 0,02% à Nancy-Metz et de 13,5% à Toulouse ; pour la musique, il est de 0,05% à Nancy-Metz et de 53% en Corse.

¹ Rapport d'information déposé par la commission des affaires culturelles, familiales et sociales sur les enseignements artistiques et présenté par le député Robert Loïdi, enregistré à la présidence de l'Assemblée nationale le 22 décembre 1992.

La raison majeure du déficit est liée aux difficultés de recrutement. Comme le mettent en valeur les tableaux qui suivent, le nombre de candidats aux postes de CAPES et d'agrégation musicale sont insuffisants par rapport au nombre de postes ouverts au concours. Non seulement le nombre de candidats est insuffisant mais le niveau des candidats l'est également. Par conséquent, le nombre de postes pourvus est inférieur au nombre de postes à pourvoir. Cela ne facilite pas la résorption du déficit horaire des enseignements artistiques en milieu scolaire. Permettre la résorption du déficit horaire en dix ans, voilà l'objectif que se fixe l'Assemblée nationale, lors de la deuxième séance du mercredi 16 décembre 1987. À cette fin, un effort significatif est réalisé dès 1988 avec la création de cent emplois de conseillers pédagogiques placés auprès des I.D.E.N. ainsi que cent emplois de professeurs du second degré. En outre, des crédits sont dégagés afin d'assurer une formation plus satisfaisante aux professeurs d'enseignement général des collèges (P.E.G.C.) ayant une valence dans une des disciplines artistiques. Les professeurs polyvalents doivent donc pallier l'insuffisance de professeurs spécialisés et présentent une alternative aux professeurs spécialisés.

Afin de régler définitivement ce problème de déficit horaire, le rapport Loïdi souhaite que le recrutement d'enseignants supplémentaires spécialistes soit considéré comme une priorité : « *L'évolution du nombre des enseignants dans ces disciplines a laissé beaucoup à désirer au cours des dernières années.* » Si en 1988 le ministère dénombre 7376 enseignants en arts plastiques au niveau des collèges, en 1990 il en dénombre 7278. Quant aux enseignants en éducation musicale, ils passent au niveau des collèges de 5722 en 1988 à 5612 en 1990.

Evolution du nombre de postes à pourvoir et de postes pourvus pour le concours du CAPES externe d'arts plastiques de 1987 à 1991.

	Enseignants d'arts plastiques			Enseignants d'éducation musicale		
	Collège	Lycée	Total	Collège	Lycée	Total
1988/1989	7376	662	8038	5722	153	5875
1989/1990	7155	728	7883	5612	169	5781
1990/1991	7278	760	8038	5612	164	5776

Evolution du nombre de postes à pourvoir et de postes pourvus pour le concours du CAPES externe d'arts plastiques de 1987 à 1991.

	Postes à pourvoir	Postes pourvus
1987	130	130
1988	130	130
1989	130	130
1990	140	140
1991	113	NN

Evolution du nombre de postes à pourvoir et de postes pourvus pour les concours du CAPES externe d'éducation musicale de 1987 à 1991.

	Postes à pourvoir	Postes pourvus
1987	280	204
1988	280	161
1989	280	162
1990	312	242
1991	250	NN

Evolution du nombre de postes à pourvoir et de postes pourvus pour le concours de l'agrégation externe d'arts plastiques de 1987 à 1991.

	Postes à pourvoir	Postes pourvus
1987	37	24
1988	40	21
1989	40	30
1990	40	48
1991	48	NN

Evolution du nombre de postes à pourvoir et de postes pourvus pour les concours de l'agrégation externe d'éducation musicale de 1987 à 1991.

	Postes à pourvoir	Postes pourvus
1987	44	32
1988	49	40
1989	49	33
1990	59	55
1991	NN	NN

Le problème de l'alignement des horaires des enseignants des disciplines artistiques sur ceux de leurs collègues revêt une importance cruciale aux yeux des intéressés. Les professeurs certifiés des disciplines artistiques doivent en effet assurer vingt heures hebdomadaires de cours alors que leurs collègues certifiés des autres disciplines sont tenus seulement à dix-huit heures. Les professeurs agrégés des disciplines artistiques doivent, quant à eux, assurer dix-sept heures hebdomadaires de cours, alors que leurs collègues agrégés des autres disciplines doivent enseigner quinze heures. Cette discrimination est perçue comme particulièrement injuste. La différence de traitement introduite par l'article 1^{er} d'un décret n°50-581 du 25 mai 1950 serait à imputer aux obligations de service des enseignants qui n'ont pas été seulement fixées en fonction du niveau de recrutement mais également en fonction de la nature des enseignements dispensés, impliquant des temps de préparation et de correction plus ou moins importants. Le rapport Loïdi constate « *le profond découragement dont sont actuellement victimes les intéressés : à l'heure où l'on reconnaît enfin aux enseignements artistiques la même valeur qu'aux autres enseignements, leurs enseignants souffrent d'une absence paradoxale de reconnaissance et de la difficulté des conditions d'exercice de la profession.* » C'est ainsi que le rapport Loïdi estime qu'accorder aux enseignements artistiques la reconnaissance qu'ils méritent passe par un alignement de leurs conditions d'exercice sur les conditions d'exercice des autres enseignements et donc au premier chef par un alignement des obligations horaires des professeurs des disciplines artistiques sur les obligations horaires de leurs collègues.

Enfin, il convient de noter que la qualité de l'enseignement artistique ne dépend pas seulement du nombre ou de la formation des enseignants, mais aussi du temps qu'ils peuvent consacrer à chacun de leurs élèves. De ce point de vue, il est certain qu'un professeur d'arts plastiques ou de musique chargé de vingt classes différentes ne peut avoir avec ses élèves les mêmes rapports que le professeur d'une matière fondamentale dont le service correspond à un nombre de classes, et donc d'élèves, beaucoup plus restreints.

Aux termes de l'arrêté du 23 avril 1985 sur les horaires applicables dans les écoles, l'horaire hebdomadaire réservé à l'éducation artistique est fixé à deux heures, et au cours moyen, ces deux heures sont réparties à égalité entre l'éducation musicale et les arts plastiques. Il est cependant précisé que « *la répartition de ces horaires sur plusieurs semaines*

et selon des rythmes différents est possible, sous réserve qu'on puisse s'assurer périodiquement que l'horaire global par discipline est respecté. »

Les programmes du collège (arrêté du 14 novembre 1985) prévoient expressément que deux heures hebdomadaires soient consacrées en classes de sixième, cinquième, quatrième et troisième à l'éducation artistique. Ces programmes n'imposent pas, en principe, le partage rigoureux (une heure de musique, une heure d'arts plastiques), mais dans les faits, comme deux heures sont consacrées aux enseignements artistiques et que l'éducation musicale et les arts plastiques doivent être enseignés, la répartition égalitaire s'impose d'elle-même.

La commission des affaires culturelles de l'Assemblée nationale examine un amendement prévoyant qu'il pourrait être dérogé à la règle selon laquelle des enseignements de musique et d'arts plastiques sont obligatoirement dispensés dans les classes de quatrième et de troisième par un regroupement, sur une seule discipline, de l'ensemble de l'horaire obligatoire d'enseignement artistique.

Les réactions des députés à ces changements sont multiples. Etienne Pinte approuve cet assouplissement dès lors qu'il s'agit bien de regrouper le quota de deux heures sur une seule discipline et non pas de sacrifier une heure d'enseignement artistique en supprimant une des deux disciplines. Martine Frachon exprime la crainte que cette possibilité ne conduise à des choix délicats fondés davantage sur la présence ou non d'un professeur plutôt que sur la volonté de promouvoir une discipline artistique, ce type d'attitude pouvant conduire à un abandon définitif de l'enseignement ainsi éliminé. Jean-Hugues Colonna observe que cette mesure risque de renforcer les difficultés de certains établissements qui, tout en disposant des postes nécessaires d'enseignements artistiques, se trouvent dans l'impossibilité de les utiliser faute d'un quota d'heures suffisant. Jean-Paul Fuchs estime quant à lui que cet amendement élargit à l'excès la liberté d'action dont disposent déjà les établissements sur les contingents d'heures. L'amendement quant à l'assouplissement des horaires consacrés à l'éducation artistique est finalement rejeté.

Le déficit horaire n'empêche pas certains de souhaiter la création d'une troisième heure consacrée à l'éducation artistique en milieu scolaire. La première heure est consacrée aux arts plastiques, la seconde à la musique, certains souhaitent tester la possibilité d'ajouter une troisième heure facultative d'enseignement artistique portant soit sur l'éducation musicale, soit sur les arts plastiques, soit sur une autre discipline artistique (cinéma-

audiovisuel, théâtre expression dramatique). « *Il est certain en tout cas qu'un enseignement d'une heure ne permet de rien faire, et qu'il serait souhaitable qu'à partir de la sixième les élèves puissent, pour une des deux matières artistiques obligatoires, bénéficier de deux heures d'enseignement*¹. »

Le but du projet de loi est, avant d'améliorer l'offre d'enseignements artistiques aux niveaux élémentaire et secondaire, de faire simplement garantir cette offre.

2.3. Les critiques adressées au projet de loi

Le 5 janvier 1987 Marcel Landowski fait parvenir aux ministres de l'Education nationale et de la Culture un texte qui a l'aval du cabinet du Premier ministre mais rédigé sous une forme différente suite à une réunion interministérielle de décembre 1986 sans concertation avec les deux départements ministériels. Il s'agit de l'avant-projet de loi relatif aux enseignements artistiques n°9 du 18 décembre 1986. Cet état du projet de loi laisse Le Nhat Binh, conseiller technique auprès du ministre de la Culture, dubitatif :

« Ce texte ne résisterait pas à l'examen du Conseil d'Etat ni du Parlement et il est à soi seul insuffisant pour répondre à l'objectif fixé par le Premier ministre. Le projet Landowski, mis à part l'énoncé que les enseignements artistiques doivent être obligatoires à l'école, ne contient guère de dispositions appartenant au domaine de la loi, sans parler de sa rédaction très littéraire : il rentre dans le détail de l'organisation du cursus scolaire, alors que les programmes de l'enseignement scolaire sont fixés par des arrêtés du ministre de l'Education nationale : il suffit donc de poser quelques principes dans la loi et de renvoyer au décret le soin de les appliquer². »

Le conseiller technique du ministre de la Culture souligne que par ailleurs cet avant-projet comporte des dispositions qui relèvent du domaine réglementaire plus que de la législation : « *Il comporte des dispositions qui, à l'évidence, sont du domaine réglementaire, relatives, notamment, à la coopération interministérielle en matière d'enseignements*

¹ Audition de Marcel Landowski devant la commission des affaires culturelles du Sénat, 7 octobre 1987.

² Note du conseiller technique au ministre de la Culture, 19 janvier 1987.

*artistiques et à la création d'un haut comité des enseignements ministériels placé sous la présidence du Premier ministre*¹. »

Le conseil d'Etat saisi par le ministère chargé de la Culture et de la Communication du projet de loi relatif aux enseignements artistiques, tout en adoptant ce projet, en a, comme l'avait prévu Le Nhat Binh, disjoint certaines dispositions. La section de l'intérieur du Conseil d'Etat a proposé, lors de sa séance du 16 juin, des modifications importantes à la rédaction du projet de loi². L'architecture du texte est profondément modifiée même si les avis du Conseil d'Etat ne sont pas des avis conformes. Elle comporte deux chapitres : le premier donnant le dispositif d'organisation des enseignements, le second posant les principes d'homologation des titres et diplômes, et des effets en découlant. La section de l'intérieur impose cette présentation en voulant que l'articulation entre les différents dispositifs d'enseignement artistique s'inscrive dans une hiérarchie claire par rapport au système général de l'Education nationale. Elle semble vouloir écarter l'idée de deux systèmes d'enseignement ayant des finalités différentes.

Il apparaît en premier lieu au Conseil d'Etat inutile de prévoir qu'une éducation artistique de base soit dispensée aux élèves durant la période de la scolarité obligatoire alors qu'une autre disposition du projet institue la même obligation pour les élèves jusqu'à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire. Le Conseil d'Etat disjoint, en second lieu, diverses dispositions qui ne lui paraissent pas trouver leur place dans un projet de loi, soit parce qu'elles ressortissent à l'exposé des motifs, soit, comme l'aménagement des horaires de travail ou la création d'un Haut comité des enseignements artistiques, parce qu'elles relèvent de l'autorité réglementaire.

Après avis du Conseil d'Etat, le projet de loi relatif aux enseignements artistiques prend donc une nouvelle forme largement inspirée des avis du Conseil d'Etat mais finalement divisé en trois chapitres, le troisième chapitre réintégrant le Haut comité pour les enseignements artistiques :

« Chapitre 1^{er} : des enseignements artistiques dispensés dans les établissements d'enseignement général et les établissements d'enseignement

¹ Note du conseiller technique au ministre de la Culture, 19 janvier 1987.

² Note du rapporteur du conseil d'Etat, section de l'intérieur, 16 juin 1987.

supérieur ; chapitre II : de la reconnaissance des établissements et de l'homologation des titres et diplômes ; chapitre III : du Haut comité des enseignements artistiques. »

Après l'avis de la section intérieure du Conseil d'Etat rendu le 16 juin 1987, le projet de loi est immédiatement déposé sur le bureau du Sénat, le 24 juin 1987. Les travaux parlementaires succèdent aux travaux préparatoires de la mission interministérielle sur les enseignements artistiques après deux ans de travaux et dix versions successives du projet de loi :

- Projet de loi n°2 le 11 septembre 1986.
- Projet de loi-programme sur les enseignements artistiques n°3 le 18 septembre 1986.
- Projet de loi-programme sur les enseignements artistiques n°4 le 30 septembre 1986.
- Projet de loi-programme n°5 le 5 octobre 1986.
- Avant-projet de loi sur les enseignements artistiques n°6 le 4 novembre 1986.
- Avant-projet de loi sur les enseignements artistiques n°7 le 2 décembre 1986.
- Avant-projet de loi sur les enseignements artistiques n°8 le 5 décembre 1986.
- Avant-projet de loi relatif aux enseignements artistiques n°9 le 18 décembre 1986.
- Avant-projet de loi sur les enseignements artistiques n°10, 20 janvier 1987.

La dernière réunion de travail a lieu le 19 janvier 1987. Elle étudie ce qui doit être la dernière version de l'avant-projet de loi, soit l'avant-projet de loi n°9, celui qui a été établi le 18 décembre 1986.

Le projet de loi « *nous paraît – à maints égards – inadapté et dangereux*¹ ». Cette réaction est extraite de la presse spécialisée des professeurs de musique, la revue *Education musicale*. Les réactions suscitées par le projet de loi sur les enseignements artistiques sont à l'image de cette citation, globalement réservées. Le projet de loi suscite des doutes. Dans son intervention, Georges Hage marque sa crainte qu'il ne s'agisse que « *d'un projet de renoncement, sans volonté de s'attaquer aux raisons propres des difficultés constatées, la disgrâce dans laquelle sont tombées les disciplines artistiques résultant en fait des multiples*

¹ « Gribouille ou Ponce Pilate ? » *Education musicale*, juillet 1987.

facteurs que le projet de loi ne modifiera pas. » Bernard Schreiner a fait part de sa déception ; il a estimé que « *le contenu du texte était décevant* ». De la même façon, Jean-Jack Queyranne souligne le fossé entre les intentions et le projet de loi :

« Le dispositif proposé n'est pas à la mesure d'une telle ambition. Le projet de loi n'est pas assorti de mesures financières. Il ne saurait avoir la même valeur qu'une loi de programmation. Le projet ne contient aucune disposition permettant de résorber le déficit pour l'enseignement obligatoire des arts plastiques et de la musique. Le texte proposé est dangereux. Un tel projet de loi est susceptible de constituer un début de démembrement du système éducatif et doit être rejeté. »

Selon le sénateur René Régault, « *ce texte manque de souffle pour mettre en œuvre des déclarations de principe dont il convient de rappeler la pertinence. Je n'y vois ni plan de mise en œuvre accompagné d'un calendrier ni enveloppe financière susceptible de provoquer l'effet attendu. C'est, je le répète, un projet de loi qui laisse beaucoup de blancs (...) ce texte suscite beaucoup de réserves et ne peut être accepté par les maires de France et par leur association* ». C'est, en effet, la conclusion de l'entretien mené par Marcel Landowski avec les représentants de l'Association des maires de France. Marcel Landowski a consulté, pour la préparation du projet de loi, l'Association des maires de France et celle des présidents de conseils généraux. Le bureau de l'association, lors de la réunion du 2 juillet 1987, estime qu'il n'est pas en mesure d'exprimer un avis positif sur un texte qui définit surtout les orientations de la politique générale de l'Etat et laisse subsister des incertitudes sur le degré d'intervention des collectivités locales et donc la façon dont elles pourraient être impliquées financièrement.

L'abstention des socialistes et l'opposition des communistes soulignent l'hostilité de l'opposition au projet de loi relatif aux enseignements artistiques. D'autres marquent aussi leur hostilité. Selon le sénateur Ivan Renar¹, « *le feu de paille tristounet de votre projet de loi, messieurs les ministres, n'apporte aucun éclairage, aucune bribe de solution aux menaces sans précédent qui pèsent sur le devenir de notre culture.* » Cela motive donc le vote du groupe communiste. Ivan Renar annonce par conséquent que : « *nous ne pouvons accepter ce texte en l'état (...) nous nous prononçons contre ce projet de loi.* » En outre, alors que

¹ Ivan Renar est sénateur du Nord.

Jacques Pelletier¹ annonce qu'il votera le projet de loi avec la grande majorité de ses collègues du groupe de la gauche démocratique, René Régnault² annonce que « *le groupe socialiste s'abstiendra dans le vote sur un texte qui affirme diverses orientations intéressantes, mais ne répond pas aux réserves que j'avais formulées.* » Le groupe socialiste s'abstient lors de l'adoption de la loi. Jack Lang fait part de ses réticences :

« Je n'ai toujours pas compris ce que ce texte apporte. C'est une coquille vide. L'exposé des motifs est dans un style lyrique de bazar qui a beaucoup fait rire les membres du Conseil d'Etat. Le texte a été réécrit par des juristes avec une succession de tautologies. Mais à la limite, je dirais pourquoi pas ? Un texte vide peut avoir une vertu symbolique mais je suis un homme d'action et je constate que le gouvernement actuel n'a ni créé de postes, ni débloqué de crédits pour les matières artistiques (...) mais on aimerait un véritable engagement national pour continuer ce qui a été entrepris³. »

Des réactions favorables au projet de loi sont aussi à noter et elles sont majoritaires puisque le projet de loi est finalement adopté par l'Assemblée. Selon André Bettencourt⁴, « *dans le projet de loi que vous nous présentez aujourd'hui, messieurs les ministres, permettez-moi de lire une espérance pour la cohérence de notre société et pour la formation d'une jeunesse dont la sensibilité est de plus en plus sollicitée, ne serait-ce que par les médias et pas toujours à bon escient (...) je salue les intentions et les dispositions de votre loi comme les premières pierres d'une nouvelle œuvre républicaine* ». C'est ainsi que Jean Madelein annonce que « *l'union centriste lui apporte une approbation unanime* » et qu'Alain Pluchet⁵ souligne « *l'approbation du groupe du R.P.R. sur ce projet de loi.* »

Le député Jean Jarosz se fait l'écho de quelques réactions syndicales : « *Le S.N.E.S.⁶, l'association des professeurs d'arts plastiques, la F.E.N.¹ et le S.N.C.² ont demandé le retrait*

¹ Jacques Pelletier est sénateur puis ministre de la Coopération et du Développement dans les gouvernements Rocard de 1988 à 1991.

² René Regnault est sénateur des Côtes-du-Nord.

³ Jack Lang : « Une coquille vide », *Le Quotidien de Paris*, n°2361, 25 juin 1987.

⁴ André Bettencourt est sénateur de la Seine-Maritime.

⁵ Alain Pluchet est sénateur de l'Eure de 1983 à 1998.

⁶ Syndicat national des enseignants du second degré.

de ce projet. » Les organisations qui représentent les parents d'élèves sont consultées en premier : la Fédération des parents d'élèves de l'enseignement public et la F.N.A.P.E.C.³. Mme Dubreuil s'exprime au nom des parents d'élèves des écoles de musique. Les enseignants quant à eux sont représentés par le S.N.I.-P.E.G.C.⁴, C.F.D.T.-S.G.E.N.⁵, le Syndicat national des collèges et le Syndicat national des collèges et lycées. Ces syndicats ont unanimement exprimé leur souhait que le gouvernement ne s'en tienne pas à un simple texte de loi, mais que celui-ci soit bien accompagné des moyens nécessaires pour en assurer l'application effective. S'agissant d'un thème qui touche l'Education nationale, le C.N.E.S.E.R.⁶ émet aussi un avis⁷ sur le projet de loi relatif aux enseignements artistiques. Celui-ci souligne les principaux défauts du projet de loi qui ont déjà été soulevés par d'autres comme les craintes exprimées par les enseignants. Ils souhaitent qu'il soit clairement dit que les professionnels de la culture ne prennent pas la place des enseignants. Ainsi, selon le représentant du S.N.E.S.U.P.⁸, « *il serait dommageable que l'enseignement artistique puisse échapper à des enseignants (au profit de personnalités extérieures). Il ne doit s'agir que d'une coopération qui ne devra pas suppléer l'indigence des moyens mis en œuvre pour l'enseignement artistique* ». Ensuite, selon un étudiant représentant le C.E.L.F.⁹, « *l'exposé des motifs est bien rédigé mais le projet de loi est trop timide. Il aurait souhaité pour les enseignements artistiques une loi-programme comme pour les enseignements technologiques l'an passé* ». Enfin le représentant de la C.G.T.¹⁰, bien qu'il ait :

« reçu le texte trop tard pour engager son organisation syndicale souligne que la prise en compte des enseignements artistiques le satisfait mais il craint que les moyens financiers ne soient pas accordés. Globalement, les appréciations

¹ Fédération de l'Education nationale.

² Syndicat national des collèges.

³ Fédération nationale des associations de parents d'élèves des conservatoires.

⁴ Syndicat national des instituteurs.

⁵ Confédération française démocratique du travail. Syndicat général de l'Education nationale.

⁶ Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche.

⁷ Avis du C.N.E.S.E.R. le 13 avril 1987 sur le projet de loi relatif aux enseignements artistiques.

⁸ Syndicat national de l'enseignement supérieur.

⁹ Collectif des étudiants libéraux de France.

¹⁰ Confédération générale du travail.

concernant le projet de loi sont positives. Tous apprécient l'intérêt d'une prise en compte de l'éducation artistique par le système scolaire. Toutefois, globalement, les ambitions affichées semblent insuffisantes. »

Lors des débats à l'Assemblée nationale, l'exception d'irrecevabilité et la question préalable sont soulevées par l'opposition au gouvernement. C'est André Lajoinie et les membres du groupe communiste qui soulèvent l'exception d'irrecevabilité alors qu'en application de l'article 91, alinéa 4 du règlement, Pierre Joxe et les membres du groupe socialiste opposent la question préalable. Le député communiste Georges Hage argumente l'exception d'irrecevabilité :

« Mal aimées, maltraitées, en perpétuelle disgrâce, les disciplines artistiques n'ont jamais trouvé une place dans l'Education nationale. Oui, notre école s'est toujours montrée réfractaire à l'enseignement de disciplines pourtant éminemment éducatives. La volonté de remédier à cette situation ne peut qu'être approuvée, encore faudrait-il que les moyens en soient prévus afin notamment de réduire les inégalités des enfants devant la culture (...) À un besoin de plus en plus ressenti, ce projet apporte une réponse tronquée, truquée, partielle. »

Dans la joute politique, le député de la majorité René Béguet¹ prépare une réponse : *« Nos collègues communistes cherchent peut-être à perturber le travail parlementaire. Peut-être la soudaine compréhension de la tactique utilisée par Pierre Joxe depuis mars 1986, qui consiste à utiliser toutes les possibilités du règlement pour retarder les débats, a-t-elle incité les députés communistes à tenter à leur tour de gripper les rouages parlementaires ? »* L'éducation artistique donne place aux traditionnelles joutes oratoires politiques. À la majorité de 311 voix contre 249 sur 562 votants et 560 suffrages exprimés, l'exception d'irrecevabilité n'est pas adoptée.

C'est le député Jean-Jack Queyranne qui pose la question préalable qui laisse envisager le vote contre la loi considérée comme une *« coquille vide »* notamment par Jack Lang :

« En défendant la question préalable, je n'ai pas le sentiment d'utiliser un argument de procédure. C'est pour des raisons de fond que l'Assemblée doit

¹ Député R.P.R. de Paris de 1986 à 1988.

décider qu'il n'y a pas lieu de délibérer. L'engagement de Jacques Chirac se traduit dix-huit mois plus tard par votre projet, qui n'était pas nécessaire, qui n'a aucun contenu concret, qui est destiné à masquer le vide de vos propositions. Jules Ferry ne se reconnaîtrait pas dans un tel texte, tant il est sans ambition, véritable miroir aux alouettes qui ne trompera personne, et dont l'Assemblée ne devrait pas discuter ce soir (...) Marcel Landowski aboutit à un avant-projet de trente-cinq articles, avec deux milliards de crédits sur cinq ans. Or le projet qu'on nous présente ne compte plus que treize articles avec la promesse de deux milliards sur dix ans. (...) inutile, ce projet l'est à un double titre. D'abord parce qu'il n'y a pas lieu de légiférer sur les enseignements artistiques plutôt que, par exemple, sur l'enseignement de l'histoire ou des mathématiques. S'il s'agissait de constater que les enseignements artistiques sont les parents pauvres de l'Education nationale, de reconnaître la pénurie des moyens et des enseignants, une loi-programme assortie d'engagements financiers précis serait plus appropriée¹. »

À la majorité de 324 voix contre 249 sur 574 votants et 573 suffrages exprimés, la question préalable n'est pas adoptée.

Communistes et socialistes s'abstiennent lors du vote de la loi sur les enseignements artistiques. Ils considèrent cette loi comme un coup d'épée dans l'eau même si beaucoup d'éléments du projet de loi sont largement inspirés des projets lancés sous le premier septennat Mitterrand et que la législature du gouvernement Chirac a au moins eu le mérite d'aller jusqu'à la promulgation d'une loi, ce que n'a pas eu celle du septennat de Mitterrand. Ce premier mandat n'avait pu réussir à trouver un compromis permettant de présenter un projet de loi devant le Parlement pour répondre au souhait du président Mitterrand de faire une loi pour l'éducation artistique.

3. L'architecture du projet de loi

3.1. Une loi symbolique

La loi de 1988 se présente avant tout comme une loi d'incitation car elle n'institue rien de particulièrement neuf. Son intérêt, c'est qu'on y définit ce que les acteurs de l'époque entendent par « *enseignements artistiques* ». Les deux premiers chapitres, sur les trois qui

¹ Compte rendu analytique officiel de l'Assemblée nationale, 16 décembre 1987.

composent cette loi, correspondent aux deux principaux types d'enseignement. Il s'agit d'abord de l'enseignement artistique en milieu scolaire puis de l'enseignement dit spécialisé ou approfondi en vue d'un exercice professionnel et qui relève en grande partie des collectivités territoriales. Seule la première catégorie d'enseignement nous intéresse et correspond à ce que l'on aurait pu appeler, sous le ministère *Lang I*, l'éducation artistique.

Les avantages que présentent les enseignements artistiques sont inventoriés dans le texte de loi, « *les enseignements artistiques contribuent (...), favorisent (...), participent (...) à l'épanouissement des aptitudes individuelles (...), à l'égalité d'accès à la culture (...), à la connaissance du patrimoine culturel, sa conservation (...) et au développement de la création et des techniques d'expression artistique* ». Voilà, les quatre objectifs vers lesquels tendent les enseignements artistiques : éveil de la sensibilité, démocratisation culturelle, conscience patrimoniale et créativité.

L'article 1^{er} (tout comme les articles 2, 3, 4 et 5) ne fait que rappeler ce qui avait été entériné par la loi du 11 juillet 1975 relative à l'éducation qui dispose que la formation repose sur « *un équilibre des disciplines intellectuelles, artistiques, manuelles, physique et sportives et permet de révéler les aptitudes et les goûts* ». Dans la loi de 1988, les enseignements artistiques font « *partie intégrante de la formation scolaire primaire et secondaire* » et sont « *sanctionnés dans les mêmes conditions que les enseignements dispensés dans les autres disciplines* ». « *Obligatoires* » à l'école primaire et au collège et « *obligatoires ou facultatifs selon les formations suivies* » au lycée.

L'article 7 de la loi est précieux car il légitime les intervenants extérieurs en milieu scolaire. « *Des personnes justifiant d'une compétence professionnelle* » peuvent apporter « *leur concours aux enseignements artistiques* ». Mais pour ce qui concerne les enseignants eux-mêmes rien n'est précisé. L'article 6 traite des établissements de l'enseignement supérieur qui « *participent à la formation professionnelle* ». Le texte de loi définitif a perdu par rapport au projet dit « *le nôtre* » trouvé dans les archives et préparé par la commission interministérielle sur les enseignements artistiques. En effet, ce projet n'omettait pas la formation initiale et continue des enseignants et y revenait par deux fois, à l'article 1 et à l'article 4. L'article 4, consacré plus particulièrement que l'article 1, aux établissements d'enseignements artistiques supérieurs, stipulait explicitement « *la formation initiale et continue* » mais aussi « *la formation des professionnels associés aux enseignements* ». Cela a disparu de la version définitive.

Le deuxième chapitre consacré à l'enseignement artistique ne nous concerne pas ici. En revanche, le troisième chapitre instaure une structure administrative chargée de la « *mise en œuvre des mesures administratives et financières relatives au développement des enseignements artistiques* » et « *chaque année, d'un rapport sur son activité et sur l'état des enseignements artistiques* », il s'agit du Haut comité pour les enseignements artistiques. Cette entité est paritaire puisqu'elle est coprésidée par les ministres de la Culture et de l'Éducation nationale. Elle est composée de représentants de l'État et des collectivités territoriales, ainsi que de personnalités du monde artistique. C'est le seul aspect de la loi qui insiste sur le partenariat. Le projet de la commission dit « *le nôtre* » précisait cet aspect essentiel des modalités d'action dans son article 7 en parlant d'« *action commune* » et de collaboration. Ce texte de loi apparaît davantage comme une mise au clair de la situation des enseignements artistiques que comme une révolution éducative « *pacifique et heureuse* » que Marcel Landowski appelle pourtant de ses vœux. D'où peut-être l'absence de mention de la formation des enseignants, de notification des modalités d'application de ce texte de loi, de collaboration interministérielle. Pourtant, l'exposé des motifs qui accompagne le projet de loi s'inscrit dans cet esprit assez révolutionnaire de « *secouer le joug d'une habitude de pensée ancestrale et tout particulièrement française* ». Il y a un décalage entre les ambitions des acteurs qui transpercent au travers de l'exposé des motifs du projet de loi et la loi elle-même. L'idée est dans les esprits depuis la loi de 1975, en 1988, il importe de faire passer cette orientation dans les faits. La formule de la loi de 1988 est-elle la bonne ?

La loi relative aux enseignements artistiques a pour objet de compléter le corps législatif et de poser clairement que les enseignements artistiques sont articulés entre l'enseignement général, l'enseignement spécialisé et l'enseignement supérieur¹.

La loi du 6 janvier 1988, après un article 1^{er} qui définit l'objet des enseignements artistiques et leur champ d'application en énumérant les disciplines considérées comme formant ces enseignements artistiques, contient plusieurs séries de dispositions en rapport avec le triptyque enseignement général, enseignement spécialisé, enseignement supérieur. La loi rappelle les principes fondamentaux qui régissent les enseignements artistiques dans le système scolaire et universitaire, tant dans le cadre de la scolarité obligatoire que de l'enseignement spécialisé. Tout d'abord, « *le projet de loi précise et complète le droit existant*

¹ Annexe M - Loi sur les enseignements artistiques du 6 janvier 1988.

et spécifiant les obligations en matière d'enseignement artistique dans les formations primaire et secondaire et en définissant les différentes composantes des enseignements artistiques spécialisés¹. » Le droit existant correspondant à la loi n°75-620 du 11 juillet 1975 relative à l'éducation qui dans son article 3 prévoit que : *« La formation primaire assure l'acquisition des instruments fondamentaux de la connaissance : expression orale et écrite, lecture, calcul ; elle suscite le développement de l'intelligence, de la sensibilité artistique, des aptitudes manuelles, physiques et sportives. Elle offre une initiation aux arts plastiques et musicaux. Elle assure conjointement avec la famille l'éducation morale et civique. »* Et dans son article 4 : *« Tous les enfants reçoivent dans les collèges une formation secondaire. Celle-ci succède sans discontinuité à la formation primaire en vue de donner aux élèves une culture accordée à la société de leur temps. Elle repose sur un équilibre des disciplines intellectuelles, artistiques, manuelles, physiques et sportives et permet de révéler les aptitudes et les goûts. Elle constitue le support de formations générales ou professionnelles ultérieures, que celles-ci la suivent immédiatement ou qu'elles soient données dans le cadre de l'éducation permanente². »* La loi de 1975 aurait pu suffire s'il ne s'agissait que de faire respecter le caractère obligatoire des disciplines artistiques en milieu scolaire. Mais, faire voter la loi de janvier 1988, c'est aussi se conformer à l'engagement pris par le premier ministre dans sa déclaration de politique générale du printemps 1986 : *« Ce que Jules Ferry a fait, voici un siècle, dans le domaine des disciplines de connaissance, nous devons aujourd'hui le faire pour les disciplines de la sensibilité en généralisant l'initiation et la pratique artistique³. »* Promulguer une loi traduit une véritable ambition, celle de revaloriser les enseignements artistiques dans le système de l'Education nationale.

Deux perspectives orientent le projet de loi. Tout d'abord une meilleure organisation et une plus grande cohérence de l'ensemble du dispositif des enseignements artistiques, ensuite le renouvellement de la pédagogie de l'éducation artistique et la diversification des contenus proposés en milieu scolaire.

¹ Audition de François Léotard devant la commission des affaires culturelles du Sénat, 6 octobre 1987.

² Annexe N - Loi de 1975.

³ Discours d'investiture du 9 avril 1986.

Au-delà de ces grandes perspectives, la loi intègre des thèmes plus concrets. Il suffit de reprendre le contenu d'une note de la D.E.F. du 9 février 1987 pour y relever les éléments essentiels de cette loi :

« Diversification des disciplines prises en compte dans le cadre scolaire, ouverture des établissements scolaires sur la vie artistique et culturelle et intervention des professionnels des arts dans le cadre scolaire, formation initiale et continue des enseignants ainsi que de leurs partenaires culturels, coopération des secteurs éducatif et culturel dans le domaine de la formation autant que de l'action culturelle¹. »

Selon René Monory, la loi recouvre trois aspects majeurs. *« Trois aspects du texte du projet de loi. Premièrement, l'élargissement des disciplines artistiques. Deuxièmement, le rappel des dispositifs pédagogiques. Troisièmement, un rapprochement avec le secteur culturel². »*

Le projet de loi est l'un des éléments d'un programme général de développement des enseignements artistiques qui comprend également des mesures réglementaires, administratives et financières. C'est de cette façon que François Léotard le présente lors du conseil des ministres du 24 juin 1987 : *« Le projet de loi qui vous est soumis est l'élément central d'un programme général de développement des enseignements artistiques, qui comprendra également des mesures réglementaires, contractuelles, administratives et bien entendu financières³. »* Le texte du projet de loi doit constituer la pièce centrale d'un dispositif d'ensemble.

3.2. Les principaux amendements

Entre le projet de loi présenté au Sénat et la version définitive et votée de la loi, des amendements et des modifications ont été portés au texte. Cette précision est importante car il

¹ Note de la D.E.F. du 9 février 1987 sur les perspectives 1987 pour le développement des enseignements artistiques en milieu scolaire.

² Audition de René Monory devant la commission des affaires culturelles du Sénat le 14 octobre 1987.

³ Intervention de François Léotard au conseil des ministres du 24 juin 1987 sur le projet de loi sur les enseignements artistiques.

arrive que les articles mentionnés ne correspondent pas à leur contenu. Parmi les amendements adoptés, un a été déposé par Pierre-Christian Taittinger, l'ensemble des autres, soit douze amendements, ont été déposés par Marcel Lucotte¹ au nom de la commission des affaires culturelles du Sénat.

L'article 1^{er} vise à définir les finalités des enseignements artistiques, à souligner le rôle qu'ils peuvent jouer pour l'épanouissement de l'individu et la diffusion de la culture. L'article 1^{er} énumère l'ensemble des « *pratiques et disciplines artistiques* » concerné par le projet de loi. La diversification des enseignements artistiques est un des points forts de la loi et sa position en exergue comme article 1^{er} démontre son importance. Cette diversification des enseignements artistiques prend en compte l'éclatement culturel. La notion de culture perd tout sens unitaire ; elle est devenue riche d'une profusion parfois désordonnée. Les formes culturelles se sont multipliées avec leur langage propre, soit par fracture au sein des champs traditionnels – peinture, musique, danse, théâtre, architecture - soit par l'ouverture à des domaines culturels nouveaux comme l'audiovisuel, le design, la bande dessinée ou le dessin animé. Le projet affirme la diversification et l'élargissement des disciplines artistiques, source de créativité et d'imagination. On assiste alors à une ouverture vers d'autres modes d'expression artistique dans le cadre moins rigide des P.A.E. et des ateliers. L'énumération détaillée des disciplines faisant l'objet d'enseignements artistiques dans l'article 1^{er} répond donc au souci de favoriser la diversification des enseignements artistiques :

« L'élargissement des disciplines artistiques souligne notre volonté de diversification et d'élargissement. La liste offerte, qui ne se veut pas exhaustive, reste ouverte. Nous avons cependant souhaité ne citer que les matières et les pratiques essentielles groupées sous des termes génériques. Il est bien entendu que ces disciplines ne feront pas toutes l'objet d'enseignements obligatoires à l'école. Elles seront abordées – comme c'est d'ailleurs déjà le cas – dans les limites d'un système d'options². »

Les disciplines mentionnées incluent à la fois les grandes disciplines traditionnelles, les arts appliqués, les formes modernes d'expressions artistiques, tels le cinéma ou l'expression audiovisuelle et des enseignements transversaux comme l'histoire des arts. La

¹ Marcel Lucotte, sénateur de Saône-et-Loire.

² Note de la D.D.C. sur le bilan option cinéma pour l'année 1984, 28 juin 1985.

commission des affaires culturelles du Sénat adhère mais observe que la forme limitative donnée à cette énumération peut présenter des inconvénients, et que sur certains points de détail, le choix des disciplines peut susciter quelques critiques : ainsi, il peut sembler redondant d'évoquer à la fois le théâtre et l'expression dramatique. Quant à l'introduction des arts du cirque, elle fait débat. Faut-il ou ne faut-il pas inscrire les arts du cirque dans la loi ? Bruno Bourg-Broc, député-maire de Chalons-sur-Marne, ville qui possède une école du cirque, revendique l'inscription des arts du cirque dans l'énumération de l'article premier. Sa requête est d'abord refusée. On lui fait remarquer que les arts du cirque sont considérés comme faisant partie des arts du spectacle déjà mentionnés : « *Sur le sous-amendement n°28 relatif au cirque et au mime. La notion d'arts du spectacle est suffisante. Le sous-amendement n'est pas adopté.* » Toutefois, dans la version définitive, la loi fait directement référence aux arts du cirque. Cet article premier a un aspect catalogue qui lui est vivement reproché puisqu'on y fige du vivant, des arts qui sont en évolution constante. De la même façon, la liste aurait pu s'allonger davantage si l'on avait pris en compte le désir de certains de voir non pas inscrit musique vocale et instrumentale mais chorale. C'est le cas de Jacques Habert¹ : « *Un regret, celui que le chant n'y figure pas (...) la musique est très mal enseignée dans nos écoles ; le chant ne l'est pas du tout, il n'a pas sa place à part dans les programmes scolaires. L'absence totale de pédagogie et d'apprentissage du chant entraîne les conséquences que nous connaissons et que nous avons déjà indiquées : les Français ne chantent plus ou chantent mal.* » La liste est longue. Toutefois, en référence à l'article premier de la loi sur les enseignements artistiques sont concernés les domaines suivants : « *l'histoire de l'art (...) l'architecture, le théâtre, le cinéma, l'expression audiovisuelle, les arts du cirque, les arts du spectacle, la danse...* » La nuance introduite dans l'énoncé de l'article premier par la locution « *en particulier* » indique que cette liste de disciplines n'est pas limitative. En conséquence, il paraît possible d'ajouter : la photographie, l'écriture, la connaissance du patrimoine...

Par ailleurs, c'est dans un but de meilleure lisibilité que l'amendement qui porte le numéro 8 propose une autre rédaction de l'article 1^{er}. François Léotard trouve des avantages au texte amendé : « *Il définit mieux l'objet même des enseignements artistiques (...) il*

¹ Jacques Habert, sénateur de 1969 à 1998.

*regroupe en catégories plus cohérentes les différentes disciplines artistiques*¹. » Le gouvernement accepte l'amendement n°8, qui est adopté. L'article premier vise aussi à distinguer les enseignements artistiques intégrés à la fonction scolaire et les enseignements artistiques dirigés vers une pratique professionnelle : « *ils (les enseignements artistiques) font également l'objet d'enseignements spécialisés et d'un enseignement supérieur.* »

Initialement, un second alinéa à l'article 1^{er} prévoyait que les aspects pratiques et théoriques soient sanctionnés. La commission des affaires culturelles du Sénat montre tout le prix qu'elle attache à cette disposition de la loi qui impose que les enseignements artistiques soient sanctionnés dans les mêmes conditions que les autres disciplines en proposant même d'en faire un nouvel article du projet de loi. C'est suite à un amendement déposé par la commission des affaires culturelles du Sénat (numéro huit) que la sanction apparaît désormais à l'article cinq de la loi : « *Les enseignements artistiques dispensés dans les établissements visés aux articles trois et quatre ci-dessus sont sanctionnés dans les mêmes conditions que les enseignements dispensés dans les autres disciplines.* » Les acteurs observent toutefois que la dévalorisation de l'éducation artistique se traduit moins par une absence de sanction que par le peu d'importance et de conséquences qui s'attache à cette sanction.

Le chapitre I, « *Des enseignements artistiques dispensés dans les établissements d'enseignement général et les établissements d'enseignement supérieur* », comporte six articles. Un amendement portant sur l'intitulé du chapitre est adopté. Il s'agit de l'amendement neuf qui propose de substituer à « *établissement d'enseignement général* » l'adjectif « *scolaires* » ce qui permet de recouvrir la totalité des disciplines d'enseignement de l'éducation nationale, c'est-à-dire l'enseignement général, l'enseignement technique et l'enseignement professionnel, par référence à la loi du 11 juillet 1975.

Ce chapitre I vise à préciser que les enseignements artistiques comme « *initiation à l'histoire des arts et aux pratiques artistiques*² » sont obligatoires :

« Des enseignements artistiques obligatoires sont dispensés dans les établissements visés aux articles trois et quatre de la loi n°75-620 du 11 juillet 1975 relative à l'éducation. (...) des enseignements artistiques portant sur des disciplines non visées à l'alinéa précédent (musique et arts plastiques) peuvent

¹ Débat du Sénat, séance du 29 octobre 1987, p.3587.

² Article 3 de la loi du 6 janvier 1988.

être institués, à titre facultatif dans les établissements visés aux articles 3 et 4 de la loi n°75-620 du 11 juillet 1975. »

Cela signifie que l'éducation musicale et les arts plastiques sont obligatoires à l'école élémentaire et au collège. Par ailleurs, l'article 4 de la loi du 6 janvier 1988 souligne l'existence de tels enseignements également dans les lycées : « *Les enseignements artistiques sont assurés à titre obligatoire ou facultatif selon les formations suivies.* »

Nous avons déjà envisagé l'article 5 qui impose la sanction des enseignements artistiques. L'article 6 concerne lui les établissements d'enseignement supérieur. Quant à l'article 5 de la loi présentée au Sénat qui correspond à l'article 7 de la loi du 6 janvier 1988, il vise à mieux définir les artistes professionnels qui peuvent apporter leur concours. Il s'agit de « *personnes justifiant d'une compétence dans les domaines de la création artistique de l'histoire de l'art ou de la conservation du patrimoine* ». Il est toutefois précisé, pour ne pas remuer le problème épineux du maître unique, que ces personnes qualifiées interviennent en milieu scolaire sous la responsabilité des personnels enseignants. Un amendement, le n°14, est adopté pour l'article 5 de la loi présentée devant le Sénat (article 7 dans la loi du 6 janvier 1988). Il propose de remplacer les mots « *artistes professionnels* » par les mots : « *personnes justifiant d'une compétence professionnelle dans les domaines de la création artistique, de l'histoire de l'art ou de la conservation du patrimoine.* » Le groupe communiste et le groupe socialiste s'abstiennent.

Le deuxième chapitre de la loi comporte sept articles. Il concerne la « *reconnaissance des établissements et l'homologation des titres et diplômes* ». Ce chapitre inscrit dans la loi les compétences requises pour intervenir en milieu scolaire. Un certain nombre d'amendements ont été adoptés. L'amendement n°13 qui élargit le champ d'application de la loi à tout l'enseignement supérieur public et privé est adopté pour l'article 4 de la loi présentée devant le Sénat (article 6 de la loi du 6 janvier 1988). Les articles 6 (article 8 de la loi du 6 janvier 1988) et 9 (article 11 de la loi du 6 janvier 1988) ne sont pas modifiés par le Sénat.

L'amendement n°18 est adopté pour l'article 7 de la loi présentée devant le Sénat (article 9 de la loi du 6 janvier 1988). Il vise à remplacer, à la fin de l'article 9 de la loi du 6 janvier 1988, les mots : « *sont dispensés de cette reconnaissance* » par les mots « *sont reconnus de plein droit* ». L'amendement n°20 est adopté pour l'article 8 (article 11 de la loi du 6 janvier 1988). Il est purement rédactionnel. L'article concerne la reconnaissance des

établissements d'enseignements spécialisés par le ministère de la Culture et l'homologation des diplômes. L'amendement n°21 est adopté pour l'article 10 (article 12 de la loi du 6 janvier 1988) au sujet des titres ou diplômes homologués et propose de corriger une « erreur » de référence.

L'article 13 du projet de loi présenté devant le Sénat multiplie les amendements. L'amendement n°22 adopté tend à ajouter au second alinéa les mots : « *et des collectivités territoriales* » afin que soit contenue dans la loi la participation des collectivités territoriales qui financent en grande partie les dispositifs d'éducation artistique. Quant à l'amendement n°23, il souligne que des décrets préciseront la composition et le mode de désignation des membres du Haut comité, ainsi que les modalités de fonctionnement. L'amendement n°7 introduit la notion d'évaluation des enseignements artistiques dispensés visant à publier chaque année un rapport sur l'activité du Haut comité et sur l'état des enseignements artistiques. Enfin, l'amendement n°24 propose d'insérer un article additionnel (article 16 de la loi du 6 janvier 1988) : « *Le gouvernement présente chaque année au Parlement, en annexe du projet de loi de finances, un état récapitulatif des crédits affectés au développement des enseignements artistiques.* » Soit quatre amendements pour un seul article et pour un Haut comité dont l'existence est contrariée avant même sa création.

La promulgation de cette loi le 6 janvier 1988 implique la rédaction d'un certain nombre de décrets d'application. Seuls quatre seront rédigés.

3.3. Les décrets d'application

Comme le stipule François Léotard lors de son audition devant le Sénat le 6 octobre 1987 : « *Le texte de loi supposera pour trouver son entière application un certain nombre de mesures réglementaires, que le gouvernement s'attachera à publier au plus tard au cours du premier trimestre de 1988.* » Les textes d'application à prendre, selon la direction des enseignements et des formations au ministère de la Culture, sont au nombre de sept¹ : un décret relatif au contrôle des établissements d'enseignements spécialisés publics, un décret relatif aux conditions d'organisation pédagogique à la qualification des enseignants et à la sanction des études au sein des établissements d'enseignement artistique, un décret relatif à l'association des professionnels aux enseignements artistiques dans l'enseignement général.

¹ Note de la D.E.F. sur la loi d'orientation sur les enseignements artistiques, 2 avril 1987.

Ce texte doit prévoir que, pour être associés aux enseignements artistiques, ces professionnels doivent être agréés par le ministère de la Culture et de la Communication. Ce texte doit également préciser que, dans le cadre des activités que mènent ces professionnels, ils sont considérés, du point de vue de leur responsabilité civile comme « *membres de l'enseignement public* », que ces activités aient lieu dans les locaux scolaires ou dans d'autres lieux, même si elles se prolongent au-delà des heures d'enseignement. Sont prévus, un décret sur les statuts des personnels enseignants des établissements d'enseignement supérieur relevant du ministère de la Culture et un décret créant des commissions régionales des enseignements artistiques présidées par le commissaire de la République (comprenant le recteur et le directeur de la D.R.A.C.). Les représentants des collectivités territoriales sont aussi associés à ces commissions. Ils donnent leur avis sur les programmes d'action de l'Etat en matière d'enseignement artistique. Ces commissions constituent un lieu d'information et de concertation ; un décret créant une commission spéciale d'homologation des titres ou diplômes délivrés ou reconnus par le ministère de la Culture. Enfin, un décret organisant le fonctionnement du Haut comité des enseignements artistiques.

Finalement, ce sont quatre décrets qui seront publiés très vite après la promulgation de la loi. En application de l'article 7, la loi pose le principe de l'intervention en milieu scolaire de personnalités ayant une compétence professionnelle dans les domaines de la création et de l'expression artistique, de l'histoire de l'art et de la conservation du patrimoine. Après une concertation avec les partenaires professionnels et pédagogiques conduite principalement par les ministères de l'Education nationale et de la Culture, ce texte a été approuvé par le conseil supérieur de l'Education nationale et soumis à l'avis du Conseil d'Etat. Le décret n°88-709 définissant les conditions dans lesquelles certaines personnes peuvent apporter leur concours aux enseignements artistiques du premier et du second degré, daté du 6 mai 1988 et pris sur le rapport du ministre de l'Education nationale, du ministre de la Culture, du ministre de l'Equipement, du Logement, de l'Aménagement du territoire et des Transports a été publié au journal officiel du 10 mai 1988. En application de ce décret, l'arrêté du 10 mai 1989 fixant les modalités d'attestation, de compétence professionnelle pour les personnes apportant leur concours aux enseignements et aux activités artistiques et celui fixant les conditions de passation de conventions entre l'Etat et les personnes morales apportant leur concours aux enseignements et aux activités artistiques dispensés dans les

établissements scolaires des 1^{er} et 2nd degrés ont été publiés au bulletin officiel du 18 mai 1989.

En application de l'article 9, le décret n°88-605 daté du 6 mai 1988 fixe les conditions de reconnaissance des établissements d'enseignement artistique est publié le 8 mai 1988.

En application de l'article 10, l'homologation des titres et diplômes de l'enseignement artistique s'effectue par leur inscription sur la liste d'homologation des titres et diplômes de l'enseignement technologique prévue par l'article 8 de la loi n°71-577 du 16 juillet 1971 d'orientation sur l'enseignement technologique.

En application de l'article 15, un décret relatif à la composition et au fonctionnement du Haut comité des enseignements artistiques sur rapport du ministre de la Culture et du ministre de l'Education nationale (décret n°88-247 du 15 mars 1988 publié au journal officiel du 16 mars 1988) est publié. L'arrêté portant à la nomination des membres du Haut comité des enseignements artistiques, daté du 25 mars 1988, est publié au journal officiel du 27 mars 1988.

3.4. Le Haut comité

Dès avant la remise du projet de loi devant la chambre, Marcel Landowski propose au Premier ministre « *un organisme (à définir) (qui) devra, impérativement, être constitué auprès du Premier ministre¹* » pour assurer le suivi. En son article 8, le projet de loi pour le développement des enseignements artistiques stipule la création d'un haut conseil artistique interministériel. Une structure pour régler les modalités administratives de mise en œuvre de l'ensemble des mesures prises pour le développement des enseignements artistiques, coordonnant les divers ministères directement ou indirectement concernés par ce projet.

Finalement, la loi n°88-20 du 6 janvier 1988 relative aux enseignements artistiques dispose en son article 15 que sera créé non pas un haut conseil mais un haut comité des enseignements artistiques présidé conjointement par le ministre chargé de la Culture et le ministre chargé de l'Education nationale. Plusieurs possibilités ont été envisagées avant la création du Haut comité pour les enseignements artistiques. Marcel Landowski qui est à l'origine de la loi de 1988 souhaite avoir la possibilité de suivre son application grâce à une

¹Note de Marcel Landowski à Jacques Chirac, 20 février 1987.

commission dont il serait désigné vice-président. La fonction de cette commission est précisée dans un des décrets d'application de la loi de 1988, il s'agit d'un groupe de consultation et de coordination. La composition est mûrement réfléchie et tend à réunir l'ensemble des acteurs intervenant à un moment ou à un autre dans le processus de l'éducation artistique. Le Haut comité sera cette commission, il est installé le 29 mars 1988, soit très vite après la promulgation de la loi sur les enseignements artistiques. Mais très vite aussi, l'alternance politique en compromet l'efficacité comme peut en témoigner l'espacement de plus en plus important entre chaque réunion. Et pourtant, lors de l'installation du Haut comité pour les enseignements artistiques, François Léotard dit que la loi du 6 janvier 1988 « *n'a pas eu pour seul objet de créer une instance consultative de plus dans le paysage administratif français* ». Mais le Haut comité qui selon le décret doit se réunir deux fois par an et établir chaque année un rapport sur son activité et sur l'état des enseignements artistiques perd rapidement sa visibilité et devient une simple commission sans consistance. Comme la loi de 1988, le Haut comité se retrouve vite dans une situation précaire. Le destin du Haut comité est similaire à celui de la loi de 1988 qui l'a créé.

La mission interministérielle sur les enseignements artistiques propose plusieurs options¹. D'une part, confier à une délégation interministérielle le soin de préparer les mesures et de les appliquer ; une structure qui serait rattachée au Premier ministre et qui « *officialiserait de manière spectaculaire ces nouvelles orientations* ». L'inconvénient reconnu de cette solution serait de « *déconnecter le système par rapport aux structures traditionnelles* ». L'autre solution envisagée est de confier à un ministère pilote le soin de gérer l'ensemble du système mais cela n'étant possible que si tout le système relevait d'un seul département ministériel.

La mission propose donc au Premier ministre que la définition des orientations et le contrôle de leur exécution relèvent d'une structure interministérielle dépendant du Premier ministre. Cette structure devrait comprendre un haut conseil des enseignements artistiques composé de représentants des principaux ministères et de quelques personnalités choisies en raison de leur compétence et de leur notoriété ainsi qu'un secrétariat général qui remplirait un rôle incitatif et coordinateur. Selon Marcel Landowski : « *Un tel schéma présente à mes yeux le double avantage d'établir une structure interministérielle, placée sous l'autorité du*

¹ Le 15 mai 1987.

*Premier ministre, pour l'impulsion et de donner aux échelons traditionnellement compétents le soin de les mettre en œuvre*¹. » Le Haut comité créé par l'article 15 de la loi du 6 janvier 1988 et placé sous la double présidence des ministres de l'Education nationale et de la Culture constitue une structure permanente de collaboration entre les deux ministères et se présente comme un remède durable aux inconvénients de l'éclatement entre deux administrations des compétences en matière d'enseignement artistique. Les deux ministres s'engagent directement et personnellement en assurant de façon effective une coprésidence du Haut comité. Cette volonté de concrétiser cette collaboration sans laquelle aucune politique ne peut être menée est affirmée sans relâche. Ce Haut comité doit incarner cette coopération dans sa genèse : « *Coordination et harmonisation des actions menées par les administrations et organismes intéressés.* » Et ainsi, « *créer un haut comité est destiné à mettre fin à la superbe ignorance qui a longtemps présidé aux relations entre ces deux administrations.* » Ces propos sont repris dans d'autres documents où l'on relève les mêmes enjeux : « *Le projet de loi propose la création d'un haut comité des enseignements artistiques dont l'objet sera d'inciter les ministères de l'Education nationale et de la Culture à mieux coopérer afin de promouvoir le développement des enseignements artistiques*². » Le Haut comité est une instance de coordination. D'ailleurs, l'article 8 du décret n°88-247 du 15 mars 1988 précise que le « *secrétariat du Haut comité est assuré conjointement par la délégation aux formations du ministère de la Culture et par la direction des lycées et des collèges au ministère de l'Education nationale.* »

Le Haut comité est aussi une instance de consultation comme le précise l'article 1^{er} du décret n°88-247 du 15 mars 1988. Il « *peut être consulté sur toute question concernant les orientations, les objectifs et les moyens de la politique des enseignements artistiques.* » François Léotard présente le Haut comité comme un comité qui suivra l'application de la loi³ tandis que René Monory estime devant le Sénat qu'« *il ne reviendrait pas au haut comité*

¹ Note de la mission interministérielle sur les enseignements artistiques au Premier ministre, 15 mai 1987.

² Rapport Bourg-Broc, commission des affaires culturelles de l'Assemblée nationale.

³ Intervention de François Léotard au conseil des ministres du 24 juin 1987 sur le projet de loi sur les enseignements artistiques.

prévu à l'article treize¹ du projet de loi, mais au Parlement de contrôler l'application de la loi.» C'est en effet le Parlement qui rendra le seul rapport qui permet de contrôler l'application de la loi, en 1991. Dans sa version définitive, la loi précise en son article 15 sur le Haut comité des enseignements artistiques que l'institution « est chargé(e) de suivre la mise en œuvre des mesures administratives et financières relatives au développement des enseignements artistiques ».

François Léotard résume le rôle de ce Haut comité pour les enseignements artistiques dans son intervention du 29 mars 1988 : *« L'utilité de votre présence et de votre action réside notamment dans la garantie qu'elles apportent quant à la pérennité de cette cohésion d'ensemble qui a permis de jeter les bases d'un véritable programme d'action. »*

De nombreuses critiques ont précédé sa mise en place. Pour certains, le Haut comité correspond à *« la seule innovation du projet de loi sur les enseignements artistiques »* à l'image de Jean-Jack Queyranne² qui s'exprime lors de l'examen de la loi à l'Assemblée. D'autres, à l'image de Francine Mariani-Ducray³, pensent que c'est une moins bonne idée : *« Les dispositions créant un haut comité interministériel des enseignements artistiques qui me paraît d'une lourdeur inutile et dont la création en tout état de cause ne relève pas de la loi⁴. »* Beaucoup considèrent que la France fourmille déjà de hauts comités de ce type *« parfois morts avant d'être vraiment nés. Sera-ce le destin tragique de celui-là ? Nous ne le souhaitons pas, car il peut présenter un intérêt »*. Nombre de délégations s'interrogent sur ce Haut comité. *« Dans le doute, les délégations y sont plutôt favorables. Mais chaque fois revient ce souhait : si l'on savait à quoi il doit servir⁵ ! »* Le Sénat se fait aussi l'écho de ces doutes. Le sénateur Paul Loridant estime que *« la création d'un haut comité des enseignements artistiques ne nous paraît pas utile. En effet pourquoi créer un organisme qui n'aura vraisemblablement pas beaucoup de moyens pour remplir son rôle⁶ ? »* Cela annonce

¹ Dans la version définitive votée par le Parlement, l'article consacré à la création du haut comité est l'article 15 et non pas l'article 13. Cependant lors des versions préparatoires, le haut comité était tantôt à l'article 11, tantôt à l'article treize en fonction des projets.

² Député du Rhône.

³ Enarque, conseiller technique du ministère de la Culture de 1986 à 1988.

⁴ Note de Francine Mariani-Ducray au directeur de cabinet, 18 décembre 1986.

⁵ Intervention de Marcel Lucotte lors des débats sur le projet de loi au Sénat.

⁶ Débat sur le projet de loi au Sénat.

bien ce qui va se passer une fois l'alternance politique mise en place. D'autres acteurs comme la D.A.G.E.C.¹ au ministère de la Culture annoncent que la création d'un « *comité interministériel spécial* », c'est-à-dire du Haut comité, est « *par nature réglementaire*² » et donc ne doit pas relever de la loi.

La composition doit être aussi restreinte que possible :

« Le simple bon sens m'amène à penser que plus on élargit la composition du comité, plus on transforme celui-ci en une masse énorme et difficile à manier et plus il se classera parmi les quelques centaines d'autres organismes morts nés ou n'ayant vécu que peu de temps. Au contraire si l'on veut le rendre efficace, il doit comprendre un petit nombre de représentants. Quoi qu'il en soit, la commission ne souhaite pas un élargissement de la composition de cet organisme au sein duquel ne s'exprimeraient que des oppositions³. »

D'abord envisagé à trente, finalement « *tout le monde s'accorde pour ne pas dépasser quarante membres*⁴ ». En fait, le décret n°88-247 du 15 mars 1988 relatif à la composition et au fonctionnement du Haut comité des enseignements artistiques précise la répartition suivante des membres : neuf représentants de l'Etat, six représentants des collectivités territoriales et vingt-cinq personnalités qualifiées. Il s'agit de trois représentants désignés par l'association des maires de France, deux représentants désignés par l'assemblée des présidents des conseils généraux, un représentant désigné par les présidents des conseils régionaux, huit membres exerçant des responsabilités dans le domaine de l'enseignement, trois parents d'élèves, huit membres ayant une compétence professionnelle dans les domaines de la création et de l'expression artistique, de l'histoire de l'art et de la conservation du patrimoine, deux membres compétents dans le domaine de la communication et quatre représentants d'associations participant à des actions d'éducation. C'est un amendement voté par le Sénat qui introduit les représentants des collectivités territoriales dans la composition du Haut comité pour les enseignements artistiques. Alors que la commission Lucotte est défavorable à

¹ D.A.G.E.C. : Direction de l'administration générale et de l'environnement culturel.

² Note de la D.A.G.E.C., 5 décembre 1986 sur l'avant-projet de loi sur les enseignements artistiques.

³ Intervention Marcel Lucotte, débats sur le projet de loi au Sénat.

⁴ Note de Françoise Mosser à l'intention de Monsieur Roger, directeur de cabinet du ministre de l'Education nationale, 22 janvier 1988.

l'amendement n°35 déposé par le groupe socialiste qui vise à étendre la composition du Haut comité aux représentants des collectivités territoriales et à des personnalités de *l'Education nationale* et du monde artistique et associatif, le Sénat va voter un amendement similaire mais aux rectifications plus restrictives. L'amendement n°22 tend à ajouter, au second alinéa de l'article 13, les mots : « *et des collectivités territoriales* ». François Léotard est favorable à cet amendement car il lui semble « *normal* » que les collectivités territoriales puissent être représentées au sein du Haut comité. Leurs représentants ont intégré la composition du Haut comité à la demande du Sénat. C'est sur le volet de l'enseignement spécialisé que les collectivités territoriales et notamment les municipalités sont très concernées sur le plan financier. Ce sont elles qui subventionnent en moyenne à hauteur de 80% les établissements spécialisés et ce sont elles aussi qui subventionnent l'intervention des artistes à l'école élémentaire. Il est donc légitime qu'elles participent aux réunions du Haut comité. Cette réflexion est faite et prise en compte lors de l'examen des articles à l'Assemblée nationale : « *Il paraît en effet difficile, compte tenu de la part prise par les collectivités locales dans le développement des enseignements artistiques, que leur participation au Haut comité ne soit pas expressément prévue par la loi.* » Cette légitimité est affirmée à chaque fois que l'occasion se présente : « *Il semble indispensable que les collectivités locales, compte tenu de leurs responsabilités en matière d'enseignement artistique et de politique culturelle, soient associées au Haut comité*¹. » C'est suite aux observations faites par Michel Boyon, directeur de cabinet de François Léotard, que sont prises en compte dans l'arrêté fixant la composition du Haut comité, parmi les personnalités désignées, les catégories socioprofessionnelles ou culturelles comme les enseignants et les parents d'élèves. C'est ainsi que parmi les vingt-cinq personnalités qualifiées, on trouve huit membres exerçant des responsabilités dans le domaine de l'enseignement, trois représentants des parents d'élèves.

La composition du Haut comité est renouvelée tous les trois ans. Conformément au souhait de Marcel Lucotte, c'est le décret n°88-247 du 15 mars 1988 qui précise la composition et le mode de désignation des membres du Haut comité. C'est l'un des quatre décrets d'application de la loi. Marcel Lucotte a fait part de ce souhait après les travaux de la commission des affaires culturelles du Sénat sur le projet de loi en posant un amendement,

¹ Rapport fait au nom de la commission des affaires culturelles sur le projet de loi relatif aux enseignements artistiques par le sénateur Marcel Lucotte, Sénat, annexe au procès-verbal du 21 octobre 1987.

l'amendement n°23, pour compléter l'article treize par un alinéa additionnel ainsi rédigé : « *Des décrets préciseront la composition et le mode de désignation des membres du Haut comité, ainsi que les modalités de son fonctionnement.* » Et c'est un arrêté pris le 25 mars 1988 qui présente l'identité des premiers membres. On retrouve dans cette composition les noms de Josette Aubry, inspectrice générale de l'Education nationale, Simone du Breuil, présidente de la Fédération nationale des associations de parents d'élèves des conservatoires, représentant des parents d'élèves, ou encore Christine Juppé, directrice de la Maison du geste et de l'image. En complément du texte de l'arrêté du 25 mars et conformément à l'article 3 du décret n°88-247 du 15 mars relatif à la composition et au fonctionnement du Haut comité des enseignements artistiques, un avis indique les noms des représentants des collectivités territoriales qui sont désignés pour participer comme membres à part entière aux activités du Haut comité. On retrouve, entre autres, les noms de Marcel Lucotte, sénateur, président du conseil régional de Bourgogne et rapporteur devant la commission des affaires culturelles du Sénat du projet de loi sur les enseignements artistiques, ou Rodolphe Pesce, député, président du conseil général de la Drôme, qui a été très actif lors des débats sur le projet de loi sur les enseignements artistiques à l'Assemblée nationale. Les membres sont donc élus pour trois ans. Toutefois le renouvellement se fait avec retard : alors que Marcel Landowski l'avait rappelé à Lionel Jospin et à Jack Lang le 30 juillet 1991, le nouvel arrêté n'est pris que le 28 septembre 1992. Parmi les membres désignés en 1988 on retrouve quelques noms en 1992 mais seulement un sixième des membres nommés le 25 mars 1988 sont renouvelés le 28 septembre 1992. On peut citer les noms de Christine Bonnefoy au titre des personnes qualifiées dans le domaine de l'enseignement, Jean-Claude Carrière au titre des personnes qualifiées dans le domaine de la création, Simone du Breuil en sa qualité de représentants de parents d'élèves et enfin Marcel Corneloup, Christine Juppé et Chantal Debry qui appartiennent tous les trois à la même catégorie, celle des associations qui participent à des actions d'éducation dans les domaines artistiques et culturels. En fait, tous les représentants des associations ont été nommés une première fois en mars 1988 et une seconde fois en septembre 1992. Marcel Landowski demeure quant à lui vice-président du Haut comité pour les enseignements artistiques.

Michel Boyon, directeur de cabinet du ministre de la Culture, souhaite que le projet commun du ministère de l'Education nationale et du ministère de la Culture ne mentionne pas la désignation d'un vice-président. Finalement le décret n°88-247 du 15 mars 1988 prend en

compte dans son article 3 un vice-président pour le Haut comité. Ce poste de vice-président désigné par arrêté conjoint des présidents revient naturellement à Marcel Landowski. C'est ce que montre la lettre cosignée par René Monory et François Léotard en date du 24 mars 1988 qui remercie Marcel Landowski d'avoir accepté la prise en charge de cette fonction. Ne pas faire du Haut comité une instance de contrôle de l'action de l'Etat, mais de conseil, destiné à favoriser des réflexions et des travaux communs des différents ministères concernés. François Léotard précise dans son intervention du 29 mars 1988 que le vice-président s'appuie sur le secrétariat permanent du Haut comité constitué par la direction des lycées et des collèges et la D.D.F., « *sans aucune création d'administration parallèle* ».

L'installation du Haut comité se fait le 29 mars 1988 au ministère de l'Education nationale. Elle débute par la transmission d'un message du Premier ministre, Jacques Chirac. La première réunion se déroule le 5 mai 1988 à l'hôtel de Sully. Parmi les questions abordées lors de cette première réunion du Haut comité figurent les rythmes scolaires. Ce projet tient particulièrement à cœur à Marcel Landowski. Mais outre la question des rythmes scolaires, la lecture de ce compte rendu souligne le côté composite de cette commission dont la cause est la multiplicité des membres du Haut comité. Chaque intervenant prêche pour sa chapelle au cours de la table ronde. Ainsi Claude Bessy, directeur de l'école de danse de l'opéra de Paris s'interroge sur le contenu des enseignements de la danse, Simone du Breuil, présidente de la F.N.A.P.E.C. parle de musique et ainsi de suite ; la diversité des membres ne facilite pas l'unité du débat. Mener une politique sur les enseignements artistiques c'est avant tout tenter la conciliation d'intérêts différents, la composition de ce Haut comité le confirme, si l'on en doutait.

Lors de son intervention du 29 mars 1988, François Léotard reconnaît par ailleurs l'existence de lourdeurs administratives qui rendent difficile la mise en place d'une politique efficace en matière d'éducation artistique. C'est ainsi qu'il précise que les liens qu'il entretient avec son homologue de l'Education nationale « *seuls permettent de surmonter les obstacles corporatistes, des pesanteurs inhérentes à toute structure administrative* ». L'alternance politique de 1988 va compromettre l'avenir du Haut comité. L'opposition socialiste s'est abstenue lors du vote de la loi à l'Assemblée nationale en prétextant qu'il s'agissait d'une « *coquille vide*¹ ». Pour éviter le désintérêt des nouveaux responsables

¹ Expression employée par Jack Lang à propos de la loi de 1988.

politiques, le 17 octobre 1988, Marcel Landowski adresse un courrier au nouveau ministre de l'Education nationale, Lionel Jospin, pour le sensibiliser à la question des enseignements artistiques et au rôle que peut jouer le Haut comité. C'est ainsi que Marcel Landowski écrit :

« L'installation de ce Haut comité (...) a eu lieu (...) justement au ministère de l'Education nationale. Ce choix de lieu n'était pas que symbolique. En effet, votre département ministériel est le principal concerné par l'ensemble des mesures indispensables qui doivent être prises pour l'application de cette loi qui est de la plus haute importance puisqu'il s'agit de réduire les inégalités en démocratisant l'éveil de la sensibilité et en généralisant l'initiation et la pratique artistiques. »

Marcel Landowski interroge alors Lionel Jospin sur le devenir du Haut comité pour les enseignements artistiques : *« Je voudrais également connaître les modalités de travail que vous envisagez pour le bon fonctionnement du Haut comité et donc pour l'accomplissement des objectifs et de la mission qui lui ont été fixés et confiés. »* Dans un courrier daté du 23 novembre 1988 envoyé par Marcel Landowski à Lionel Jospin, le secrétaire perpétuel de l'Institut de France demande au ministre de l'Education nationale quand il a l'intention de convoquer le Haut comité des enseignements artistiques. Le directeur de cabinet du ministre de l'Education nationale, Olivier Schrameck, propose qu'une réunion du Haut comité se tienne début 1989. Hélène Mathieu au cabinet du ministre de la Culture propose le jeudi 9 février 1989, le jeudi étant *« traditionnellement le jour auquel se réunit le Haut comité¹ »*, comme les académiciens ! Ce sera finalement un lundi, le lundi 27 février 1989. À cette occasion est préparé un bilan sur les enseignements et pratiques artistiques pour 1988 reprenant les principaux aspects de la loi de 1988 qui, comme l'exprime Hélène Mathieu dans une note à Jean Geoffroy au ministère de l'Education nationale, est un dû : *« Nous le devons au Parlement »* ; ce rapport est, en effet, prévu dans la loi de 1988 sur les enseignements artistiques. En fait, cette réunion prévue, tantôt le 9 février, tantôt le 27 février, ne se fera que le 15 mars 1989. Son ordre du jour ne mentionne pas, comme lors de sa première réunion avant l'alternance, les rythmes scolaires ni les conseillers pédagogiques, *« thème qui est cher au cœur de M. Landowski² »* mais le bilan imposé par la loi de 1988 et les politiques

¹ Note d'Hélène Mathieu, à l'intention de Francis Beck, 5 janvier 1989.

² Note d'Hélène Mathieu, à l'intention de Francis Beck, 5 janvier 1989.

partenariales. Toutefois, le thème des rythmes scolaires qui intéresse par ailleurs le ministère de l'Éducation nationale¹ et fait l'objet d'un développement lors de la réunion est abordé. Marcel Landowski n'hésite pas à rappeler la nécessité de réunir ce Haut comité en précisant lors de l'ouverture de la séance du 15 mars 1989 que « *dans son esprit, le Haut comité est la conscience de l'application de la loi*² ». Si le Haut comité n'était pas consulté ou s'il ne parvenait pas à coordonner, c'est à la loi de 1988 qu'on toucherait. Alors qu'il doit se réunir deux fois par an la réunion suivante du Haut comité ne se fera que le 29 mai 1990 à l'Institut de France. Marcel Landowski exprime ses regrets de n'avoir pu réunir le Haut comité depuis quatorze mois, faute de moyens. La réunion ne se déroule pas, comme la précédente, au ministère de l'Éducation nationale mais à l'Institut dont Marcel Landowski est le secrétaire perpétuel.

Le Haut comité ne sera pas réuni avant le jeudi 16 mars 1995 par François Bayrou et Jacques Toubon alors que Jack Lang, dans un courrier du 3 novembre 1991, avait « *souscrit pleinement à votre proposition de réunir, à brève échéance, le Haut comité* ». À l'occasion de cette réunion du Haut comité du 16 mars 1995, le rapport sur l'état des enseignements artistiques est examiné et un bilan de l'application de la politique des sites a été présenté. Mais, surtout, les ministres demandent à Marcel Landowski de leur proposer une réorganisation du Haut comité. Le Haut comité n'est autre qu'un serpent de mer. Cela correspondait aussi à une des sept propositions du rapport de Danièle Delorme³ pour le Conseil économique et social. Elle souhaite la réactivation de ce Haut comité. Elle insiste aussi sur « *l'urgence de la convocation du nouveau Haut comité* » et sur la nécessité de respecter les modalités prévues par le décret, notamment le minimum de deux réunions annuelles.

L'alternance politique qui a suivi la ratification de la loi sur les enseignements artistiques de 1988 a été du plus mauvais effet sur son devenir. Le Haut comité des enseignements artistiques a été réuni le 16 mars 1995. Il n'avait pas été convoqué depuis le 29 mai 1990. En 1991, Marcel Landowski signale à Jack Lang et Lionel Jospin que l'arrêt de

¹ Circulaire Bambuck/Jospin du 2 août 1988.

² Compte rendu de la réunion du haut comité des enseignants artistiques, du 15 mars 1989.

³ Danièle Delorme, actrice, membre du Conseil économique et social, réalise un rapport sur l'éveil artistique des jeunes en France et en Europe, décembre 1991.

nomination des membres du Haut comité ayant été pris pour trois ans à compter de mars 1988, il fallait renouveler cette organisation. Ce fut fait en septembre 1992. Après les législatives de 1993, il avait été entendu par les deux ministres que ce Haut comité devait être reconstitué, sans les ministres, sans les hauts fonctionnaires mais avec plus de place accordée aux personnalités compétentes. Ce projet n'a pas été réalisé. Les réunions se sont espacées et le Haut comité n'a même pas eu la possibilité d'« être une instance consultative de plus dans le paysage administratif français ¹ » pourtant en charge de suivre l'application de la loi.

¹ Intervention de François Léotard le 29 mars 1988.

Le rapport d'information déposé par la commission des affaires culturelles, familiales et sociales sur les enseignements artistiques et présenté par le député Robert Loïdi à la présidence de l'Assemblée nationale le 22 décembre 1992 souligne « *l'inapplication de la loi* ». « *L'attention des membres de la commission a été attirée, soit par des courriers, soit par divers articles de presses, sur la persistance de certaines difficultés en matière d'enseignements artistiques, voire sur l'inapplication de la loi ou tout au moins l'insuffisante application de certaines dispositions législatives.* »

Quatre éléments qui peuvent expliquer l'inapplication de la loi sont soulignés par le rapporteur Loïdi. Le premier élément relève du décalage entre la réalité constatée quotidiennement dans les établissements scolaires et les grandes ambitions qui ont été affirmées en matière d'enseignements artistiques. Le deuxième symptôme, au-delà du décalage entre discours et réalité qui caractérise la question de l'éducation artistique dans le système scolaire, c'est le type des insuffisances sur lequel insiste le rapport. Et pourtant Jacques Chirac, Premier ministre, indique que : « *C'est un des textes les plus importants mis au point par mon gouvernement*¹ », voilà pour le discours. On y apprend que c'est essentiellement au niveau de l'enseignement obligatoire que l'on peut déplorer une mauvaise application de la loi sur les enseignements artistiques. En effet, le déficit horaire n'a pas été correctement résorbé. Troisième piste, les difficultés dans l'application des textes ont parfois pour origine la mauvaise coordination ou l'absence de coordination des rouages administratifs. Le problème de concertation administrative est tout aussi central que celui du décalage entre le discours et la réalité. Enfin, une preuve, s'il en était besoin, des difficultés de l'application de la loi relative aux enseignements artistiques : le rapport d'application de la loi inscrit dans la loi n'a été publié qu'une fois en 1991.

¹ Jacques Malherbe, « Chirac : l'un des projets les plus importants depuis 1986 », *Le Figaro*, 25 juin 1987

Chapitre 8 - Le développement des équipes pédagogiques

La loi de 1988 est plus symbolique que révolutionnaire. Cela n'empêche pas le mouvement de fond initié avant la promulgation de la loi d'aboutir à certains succès notamment quant au recours aux intervenants extérieurs, au travail en équipe pédagogique et à la pluridisciplinarité. Ces axes constituent la singularité de la mise en place des enseignements artistiques en milieu scolaire. En conséquence, c'est le profil de l'enseignant qui change. Il ne doit pas être polyvalent mais il ne doit pas être enfermé dans sa spécialité. Il doit s'imprégner des autres disciplines du point de vue de sa spécialisation pour rendre aux élèves un enseignement plus vivant, plus riche, plus abordable, plus concret et plus compréhensible.

La loi de 1988 régleme les partenariats culturels noués entre l'école et les intervenants extérieurs. Ces derniers assument un double rôle comme partenaires, formateurs de l'enseignant mais aussi comme soutien pédagogique de la classe.

1. Partenariat pédagogique : la formation et le soutien aux enseignants

1.1. Un expert comme partenaire

À l'occasion de la journée d'étude sur *Le partenariat dans les enseignements et les activités artistiques* qui s'est tenue le 5 décembre 1988 au musée d'Orsay, on cite l'article 7 de la loi sur les enseignements artistiques qui stipule que :

« des personnes justifiant d'une compétence professionnelle dans les domaines de la création ou de l'expression artistique, de l'histoire de l'art ou de la conservation du patrimoine peuvent apporter, sous la responsabilité des personnels enseignants, leur concours aux enseignements artistiques dans des conditions fixées par décret en Conseil d'Etat ».

Le décret du 6 mai 1988 et les arrêtés qui lui font suite précisent, d'une part, les conditions dans lesquelles les professionnels peuvent être habilités à intervenir en milieu scolaire et, d'autre part, qui a autorité pour délivrer cette habilitation.

Dans le cadre de certaines formes d'organisations pédagogiques, il peut être fait appel à des intervenants extérieurs sur proposition de l'enseignant responsable des enseignements et activités concernés. Dans tous les cas, l'enseignant conserve l'entière responsabilité de l'organisation pédagogique des activités, le travail de l'intervenant devant être intégré dans le projet. La seconde exigence est connue de tous les intervenants culturels. Ils savent, les textes officiels l'énoncent sans ambiguïté, que chacun apporte son concours dans le respect du rôle et des compétences professionnelles de son partenaire ; c'est là une condition indispensable d'un bon partenariat.

Le concours de l'intervenant culturel *« s'exerce en ce qui concerne le contenu des enseignements artistiques, les méthodes d'enseignement, l'appréciation des travaux auxquels ils peuvent donner lieu, sous la responsabilité des personnels enseignants. »* Le professionnel de la culture se veut un véritable partenaire et le cadre réglementaire le reconnaît comme tel,

puisqu'il l'associe dès la phase de conception du projet. Pierre Baqué¹ n'oublie pas de le mentionner, les partenariats pédagogiques peuvent entraîner des difficultés:

« Pour collaborer avec l'Autre, il faut beaucoup de compétence, beaucoup d'humilité et beaucoup de patience. Cette entrée du professionnel dans le territoire de l'enseignant est facilement ressentie comme une intrusion qui suscite des réflexes de défense parfois même de rejet. Ce retour dans le milieu scolaire évoque chez les professionnels beaucoup de souvenirs dont tous ne sont pas bons. »

L'intervention des professionnels doit être modulée selon les domaines artistiques et les dispositifs d'enseignement. On peut distinguer deux cas : celui de l'enseignement obligatoire ou optionnel et celui des ateliers. Pour l'enseignement obligatoire ou optionnel doté en personnels spécialisés (arts appliqués, arts plastiques, éducation musicale) l'intervention des professionnels ne s'impose pas sauf si elle apparaît souhaitable à l'enseignant responsable. En revanche, dans les options cinéma-audiovisuel et théâtre-expression dramatique, l'intervention de professionnels associés aux enseignants constitue la règle dans la mesure où, pour ces enseignements, il n'existe pas de personnel spécialisé.

Pour ce qui concerne les ateliers de collège, de lycée et d'école normale en arts plastiques ou en musique, le principe énoncé plus haut à propos des enseignements obligatoires ou optionnels demeure valable. Pour les autres ateliers, la collaboration s'impose entre, d'une part, les enseignants de diverses disciplines, travaillant seuls ou en équipe et, d'autre part, les professionnels habilités. En référence à l'article 1^{er} de la loi sur les enseignements artistiques de 1988 sont concernés les domaines suivants : *« l'histoire de l'art, l'architecture, le théâtre, le cinéma, l'expression audiovisuelle, les arts du cirque, les arts du spectacle, la danse... »*. La nuance introduite dans l'énoncé de l'article 1^{er} par la locution *« en particulier »* indique que cette liste de disciplines n'est pas limitative. En conséquence, il paraît possible d'ajouter : la photographie, l'écriture, la connaissance du patrimoine, etc. pour lesquels la collaboration entre enseignants ou équipes d'enseignants et professionnels ne peut qu'améliorer la qualité de ce qui est proposé aux élèves. Pour tous les ateliers et plus

¹ Pierre Baqué est professeur des universités, en arts plastiques à l'université de Paris-I. Docteur d'Etat ès lettres et sciences humaines, option arts plastiques, il fut membre du Conseil national des programmes, du conseil supérieur de l'enseignement de l'architecture et du Conseil national des arts plastiques. Conseiller pour la question des enseignements artistiques au ministère de l'Education nationale pendant de nombreuses années.

particulièrement pour ceux qui sont composés d'équipes mixtes enseignants/ professionnels, un cahier des charges s'impose. Il permet aux établissements de formuler leur demande et aux recteurs et aux D.R.A.C. de prendre leurs décisions.

Les deux cas examinés (enseignements obligatoires ou optionnels et ateliers) ne sont pas limitatifs. D'autres situations pédagogiques liées à la conjoncture ou à des données locales peuvent impliquer le partenariat comme dans le cas des classes culturelles, des P.A.E., des clubs, des conférences et du travail mené en commun avec les services éducatifs des établissements culturels.

1.2. La formation du partenaire

« *Qu'on ne s'y trompe pas, cette dynamique du partenariat ne supportera pas la médiocrité. La priorité absolue doit être l'exigence de qualité¹.* » Or, la qualité des intervenants peut faire l'objet de critiques. Dans certains cas, c'est la sécurité ou la santé des élèves qui est en jeu, en particulier pour certaines activités physiques (sport, danse). Plus souvent, les capacités pédagogiques sont jugées contestables. Cette situation est aggravée par « *le soupçon de clientélisme²* » qui pèse parfois sur ces activités et sur le marché qu'elles constituent pour un secteur associatif inégalement doté. Nous retrouvons avec le partenaire l'éternel problème de la qualité de l'intervenant soumise aux doutes.

La volonté commune d'agir en faveur des élèves suppose évidemment que chacun des partenaires soit parfaitement qualifié. Le système éducatif dispose de critères d'appréciation de compétence, ceux du milieu artistique et culturel sont moins connus. Le cadre qui se met en place évite tout risque de dérapage puisque les professionnels appelés à apporter leur concours doivent avoir reçu un avis favorable des D.R.A.C. sur présentation d'un dossier complet présentant leurs réalisations et leurs activités professionnelles. Il leur faut, pour pouvoir bénéficier de l'avis favorable des D.R.A.C., avoir exercé une activité professionnelle pendant au moins trois années, ou, pendant une durée d'au moins deux années s'ils possèdent un diplôme de l'enseignement supérieur, sauf s'ils sont titulaires d'un diplôme qui prépare

¹ Musée d'Orsay, Le partenariat dans les enseignements et activités artistiques 5 décembre 1988. Discours d'Hélène Mathieu.

² Rapport à monsieur le ministre sur les activités complémentaires à la scolarité mises en place par les collectivités locales, I.G.A.E.N., juin 1994. Rapporteur M. François.

directement à l'intervention en milieu scolaire dans les disciplines artistiques. Un agrément est exigible des personnes intervenant dans l'enseignement élémentaire et pré-élémentaire pendant le temps scolaire. Par là même, celles qui interviennent à la fois pendant et hors ce temps scolaire voient leur qualification également reconnue. En revanche, les autres relèvent de la seule appréciation de la collectivité. L'évaluation est assurée par les inspecteurs de l'Education nationale (I.E.N.) ou par les conseillers pédagogiques. Les critères sont souvent subjectifs. C'est le décret n°88-709 du 6 mai 1988 pris pour l'application de l'article 7 de la loi n°88-20 du 6 janvier 1988, relative aux enseignements artistiques qui subordonne l'intervention dans une école à plusieurs conditions : avoir trois ans d'expérience artistique ou culturelle et posséder certains diplômes préparant directement à l'intervention culturelle en milieu scolaire, comme le diplôme universitaire du musicien intervenant (D.U.M.I.). En fait, ces règles «*font l'objet d'une application très variable*¹. » Par ailleurs, les services du ministère de la Culture et de la Francophonie, faute de temps et de moyens, ne prononcent d'agrément que pour les opérations au financement desquelles ils participent et l'appréciation de l'intervenant se confond alors avec celle du projet.

Un rôle primordial est donné à la formation des partenaires. Les professionnels de la culture peuvent apporter leurs compétences propres, selon les vœux des organisateurs de ces formations. Ils sont en quelque sorte des prestataires de connaissances spécialisées et fournissent des informations sur leurs pratiques professionnelles. En ce sens, le renforcement des relations conventionnelles entre les écoles normales et les écoles d'art constitue un excellent exemple de ce type de formation. La formation continue met aussi en évidence l'importance et l'intérêt du partenariat lors des stages relevant du P.A.F. (plan académique de formation) du P.N.F. (plan national de formation) ou des universités d'été. Il ne fait plus de doute que les dispositifs de formations conjointes destinées à des regroupements d'enseignants et de professionnels constituent une priorité dont les précédents concernant la série A3 cinéma-audiovisuel et théâtre-expression dramatique ont montré la nécessité et l'intérêt.

De remarquables actions complémentaires menées dans le cadre du partenariat ne suffisent pourtant pas à résorber des lacunes que le gouvernement doit s'efforcer de combler.

¹ Rapport à monsieur le ministre sur les activités complémentaires à la scolarité mises en place par les collectivités locales, I.G.A.E.N., juin 1994. Rapporteur M. François.

L'éducation artistique à l'école peut être enrichie, renforcée voire prolongée par des actions organisées dans le cadre du partenariat mais certainement pas substituée par ces partenariats. Après le recours aux associations d'éducation populaire et aux dumistes, ce concours de partenaires extérieurs justifiant d'une compétence professionnelle ne constitue pas une véritable innovation. La nouveauté est l'intérêt porté à la multiplication des équipes pédagogiques au sein de l'école.

Les réformes et projets de rénovation du collège unique¹ se multiplient pour rechercher les voies nouvelles d'une réelle démocratisation, lutter contre les échecs scolaires et répondre aux nouvelles exigences sociales d'élévation du niveau de culture de la nation. L'accent est notamment mis sur l'importance du travail en équipe pédagogique et la pluridisciplinarité. Cela apparaît notamment dans le rapport Louis Legrand – ancien directeur de l'Institut national de la recherche pédagogique (I.N.R.P.) – qui propose également l'élaboration de projets éducatifs (décembre 1982). Comme cela apparaîtra en mai 1999 avec la réforme de Ségolène Royal – ministre délégué chargé de l'enseignement scolaire – qui rapporte une partie des propositions du rapport « le collège de l'an 2000 » remis par le sociologue François Dubet et qui fixe parmi ses objectifs la pluridisciplinarité en créant des travaux croisés en classe de quatrième. Un professeur coordinateur est chargé de favoriser le travail en commun des professeurs d'un même niveau de classe. L'enseignement de l'histoire des arts est l'exemple absolu de ce travail en équipe et de cette pluridisciplinarité au sein de l'établissement scolaire.

2. Histoire de l'art, un exemple de développement de la notion d'équipe pédagogique

L'arrêté du 9 novembre 1993 instituant la création d'un enseignement d'« *histoire des arts* » dans les lycées d'enseignement général et technologique à compter de la rentrée 1993 obéit à la préoccupation de stabiliser les différentes tentatives d'intégration des enseignements

¹ Le collège unique, c'est quoi ? Par la publication de la loi n°75-620 qui instaure le collège unique, le ministre de l'Education nationale René Haby unifie les structures administratives du premier cycle scolaire en supprimant la distinction entre C.E.S. et C.E.G. qui deviennent tous des collèges. La réforme est mise en application à la rentrée scolaire de septembre 1977. Le but est d'unifier les structures pédagogiques, les sections devenant indifférenciées ; la répartition des élèves dans les classes s'effectue sans distinctions.

artistiques en milieu scolaire. Selon Jack Lang, ministre de l'Éducation nationale et de la Culture,

« l'histoire des arts tient une place déjà importante dans les programmes scolaires. Elle est abordée grâce à différentes disciplines : histoire, arts plastiques, musique, littérature, disciplines techniques et professionnelles, mais aussi par le biais de programmes transversaux. Toutefois cette place de l'histoire des arts pourrait être amplifiée¹. »

En 1992, en effet, au lycée (dans les lycées d'enseignement général et technologique), l'histoire des arts est enseignée dans les disciplines suivantes : arts plastiques (les programmes de seconde, première, terminale comprennent une rubrique intitulée « *culture artistique* » pour situer les œuvres et analyser les évolutions des formes artistique). Pour la musique, les programmes comportent une rubrique intitulée « *connaissance historique de l'évolution des genres et des formes musicaux* ». D'autres disciplines permettent également d'acquérir des notions d'histoire de l'art : l'histoire et la géographie ; en classe de seconde, on étudie l'évolution des formes artistiques au XIX^e siècle, en classe de première, le mouvement artistique de l'entre-deux-guerres et en classe de terminale les formes d'expressions artistiques contemporaines. En cours de français, on insiste sur les relations entre la création littéraire et la création artistique. En philosophie, le rapport entre la pratique et les fins... Un enseignement existant mais largement morcelé.

2.1. Ce qui existait avant 1993

Le ministère de la Culture affirme la volonté dès 1986 d'intégrer l'enseignement de l'histoire des arts en tant que discipline dans l'enseignement général. Dans une note émanant du ministère de la Culture, et plus précisément de la mission de réflexion sur l'enseignement de l'histoire de l'art dans l'enseignement général, le ministre et le secrétaire d'Etat expriment leur souhait d'« *une éventuelle orientation de l'enseignement de l'histoire des arts, en tant que discipline dans l'enseignement général²* ». Tout comme le propose l'avant-projet de loi sur les enseignements artistiques de 1988. C'est ainsi que le ministère de la Culture présente à

¹Histoire des arts, conférence de presse, Jack Lang, jeudi 5 novembre 1992.

² Note de la D.E.F. du ministère de la culture sur la mission de réflexion sur l'enseignement de l'histoire de l'art dans l'enseignement général du 20 octobre 1986.

un conseil des ministres¹ une communication sur l'enseignement et la recherche en histoire de l'art. Parmi les quatre axes qui y sont développés, on trouve en bonne place l'introduction dans les programmes d'histoire des lycées et collèges de l'enseignement de l'histoire de l'art.

Le ministère de la Culture entrevoit des réserves du côté de l'Education nationale. En effet, la même note du ministère de la Culture précédemment citée souligne qu'une telle proposition « *ne manquera pas d'appeler des réactions* », voire des « *réserves*² » de la part de l'Education nationale, même si René Monory, ministre de l'Education nationale, « *semble être personnellement favorable à cette idée* »³. Les réserves peuvent être liées au fait que le ministère de la Culture et de la Communication intervienne dans le champ des compétences du ministère de l'Education nationale. Par ailleurs, sur le plan pratique, une telle innovation suppose une réflexion sur l'organisation pédagogique, et sans doute la mise en place de moyens en personnel supplémentaire.

Dans ces conditions, le ministère de la Culture propose la création d'une mission de réflexion sur l'enseignement de l'histoire de l'art dans l'enseignement général pour donner du poids à sa démarche :

« Afin que le dossier puisse progresser sur cette question et apporter des premières réponses aux objections que ne manquera pas de soulever l'Education nationale, en conséquence, il serait utile qu'une mission de réflexion puisse être confiée à quelques personnalités qualifiées. À cet égard le comité français de l'histoire de l'art, présidé par M. Rosenberg, conservateur au département de peinture du Louvre, et qui regroupe certaines des principales sommités françaises de l'histoire de l'art, telles que MM. André Chastel, Pierre Laclotte, Jacques Thuillier, Dominique Bozo, pourrait mener cette réflexion, de sa propre initiative, s'il avait le soutien du ministre. Une telle procédure éviterait de heurter l'Education nationale, qui ne pourrait pas repousser une démarche venant d'autorités universitaires incontestées. Naturellement, il conviendrait que le comité français de l'histoire de l'art s'adjoigne, pour cette réflexion, des spécialistes

¹ Communiqué de presse, février 1986, « L'enseignement et la recherche en histoire de l'art, un nouvel essor pour cette discipline importante ».

² Note de la D.E.F. du ministère de la Culture sur la mission de réflexion sur l'enseignement de l'histoire de l'art dans l'enseignement général, en date du 20 octobre 1986.

³ *Ibid.*

d'autres domaines, tels que la muséologie. Comme il a été convenu avec lui, la délégation devra accompagner la lettre du ministre d'une note technique pour lui exposer les orientations et les contraintes. Le comité pourrait remettre un premier pré-projet pour le début du mois de décembre (1986), qui servirait de base à l'ouverture des discussions avec l'Education nationale. Tel est l'objet du projet de lettre à M.Rosenberg soumis à la signature du ministre¹. »

En 1988, le ministère de l'Education nationale affirme vouloir aller plus loin et une réflexion est engagée avec le ministère de la Recherche et de l'Enseignement supérieur et le ministère de la Culture. Des orientations sont retenues et le ministère de la Culture ainsi que celui de la Recherche étudient de concert de nouveaux axes de développement de l'enseignement de l'histoire de l'art dans les perspectives des débouchés professionnels offerts par la culture. Mais un document rédigé par un service du ministère de l'Education nationale portant sur le développement des relations entre ce ministère et le ministère de la Culture et datant de 1988 précise que l'histoire de l'art au ministère de l'Education nationale ne saurait constituer une discipline autonome en l'état actuel de l'organisation des études et des programmes et ne saurait faire l'objet d'un enseignement obligatoire pour tous les élèves. Cela n'empêche le ministère de l'Education nationale de souligner qu'il est « *cependant fondamental que les jeunes y soient initiés*². »

Ce document émanant du ministère de l'Education nationale précise par ailleurs que « *cette discipline est d'ores et déjà abordée*³ » dans l'enseignement primaire où les instituteurs peuvent la traiter dans le cadre de l'enseignement de l'histoire et lui donner éventuellement une place spécifique avec des visites de musées ou de monuments⁴ ; dans les collèges⁵ par l'enseignement de l'histoire et celui des disciplines artistiques, tout

¹ *Ibid.*

² Document du *ministère de l'Education nationale*, sur le développement des relations entre le ministère de l'Education nationale et le ministère de la Culture datant de 1988.

³ *Ibid.*

⁴ Réponse à la question 17 sur l'enseignement de l'histoire de l'art (préparation de la loi sur les enseignements artistiques).

⁵ Questionnaire de la commission des affaires culturelles du Sénat, question n°17, enseignement de l'histoire de l'art. Projet de loi relatif aux enseignements artistiques, 1988.

particulièrement des arts plastiques. Ainsi, dans le cadre de l'étude des civilisations, au premier rang desquelles figurent la civilisation française et la civilisation européenne, mais également celles de l'Antiquité, de la Chine, de l'Inde, des civilisations byzantines et arabo-islamiques, trouvent place des rubriques consacrées à l'évolution des arts et à la place de l'art dans ces sociétés. Les compléments relatifs à cette discipline recommandent d'étudier les différentes civilisations figurant au programme d'histoire pour conduire les élèves à découvrir progressivement le caractère universel de l'art et la diversité des formes de la création artistique (sculpture, art de la fresque, architecture...).

Au lycée¹, l'enseignement de l'histoire de l'art se fait au travers de plusieurs disciplines avec en premier lieu, les arts plastiques, option obligatoire pour les élèves se destinant à un baccalauréat A3 (lettres/arts) et facultative pour les autres élèves. Pour certains, une partie des programmes de seconde, première et terminale, est donc consacrée à la connaissance des arts et à la culture artistique. Elle comprend l'étude d'un nombre d'œuvres d'art de toutes natures situées dans leurs contextes historiques et mises en relation avec d'autres domaines artistiques. Cette étude vise essentiellement à introduire une réflexion sur le fait artistique, ses implications, son rôle culturel et social. Pour les élèves se destinant à un baccalauréat technologique F12 (arts appliqués), l'étude de l'histoire de l'art se fait dans le cadre d'une discipline intitulée « *arts, techniques et civilisations* » qui vise à faire acquérir aux élèves des connaissances et développer chez eux des comportements sensibles et intellectuels nécessaires à la compréhension de l'évolution dans le temps et dans l'espace des formes et des styles, et des relations entre cette évolution et celle des modes de vie et des contextes socio-culturels.

Quant à l'enseignement de l'histoire dispensé à tous les élèves, il fournit aux enseignants l'occasion d'aborder les œuvres artistiques non seulement comme sources caractéristiques de périodes historiques données mais aussi en tant que moyen de favoriser l'acquisition d'une culture et d'une sensibilité artistiques, éléments indispensables d'une culture générale. Par ailleurs de nombreux P.A.E. abordent le domaine de l'histoire de l'art et du patrimoine.

¹ *Ibid.*

Le ministère de l'Éducation nationale envisage plusieurs pistes pour compléter ce qui existe déjà pour les collèges et les lycées à la fois en terme de formation des professeurs, de pédagogie active et de développement de services éducatifs dans les institutions culturelles. Pour la formation des professeurs, un premier stage national est organisé dès 1988 et un programme plus important pour l'année scolaire 1988/1989 est étudié ; des ouvrages et des documents méthodologiques sont publiés. L'histoire de l'art est intégrée dans les activités artistiques correspondant à des formes de pédagogies actives qui se développent alors comme à l'occasion des classes du patrimoine ou des ateliers. Enfin, on assiste au développement des services éducatifs, en particulier dans les musées, les monuments historiques, les villes d'art et d'histoire.

La création d'une option apparaît comme l'opportunité de stabiliser l'enseignement de l'histoire des arts dans l'enseignement général comme le suggère Pierre Baqué, conseiller auprès du ministre de l'Éducation nationale dans son rapport sur les enseignements et activités artistiques, en 1989 : « *Il faut donner sa véritable place à l'histoire de l'art au lycée en en faisant une cinquième option de la série A3. Il conviendrait de la concevoir comme complémentaire de ce qui se fait déjà dans l'option arts plastiques, éventuellement réaménagée, assortie de l'appui de l'esthétique et des autres sciences de l'art et confiée à une équipe mixte d'enseignants et de professionnels du secteur culturel*¹. »

L'option « *histoire des arts* » créée par l'arrêté du 9 novembre 1993², soit un an après que Jack Lang a évoqué cette création lors d'une conférence de presse, permet d'inclure davantage la culture artistique dans une formation scolaire en diversifiant l'offre et en impliquant directement les enseignants des disciplines dites fondamentales pour ne pas laisser les arts à la marge des enseignements dominants.

¹ « Enseignements et activités artistiques », rapport Baqué, ministère de l'Éducation nationale, janvier 1989.

² Arrêté du 9 novembre 1993 sur la création d'un enseignement d'histoire des arts dans les lycées d'enseignement général et technologique à compter de la rentrée 1993. « *Est créé à titre expérimental, dans les lycées d'enseignement général et technologique, un enseignement d'histoire des arts* ». « *Cet enseignement s'ajoute aux 4 domaines artistiques : arts plastiques, cinéma-audiovisuel, musique, théâtre, expression dramatique, donnant lieu à un enseignement optionnel de quatre heures hebdomadaires en classe de seconde générale et technologique et à un enseignement obligatoire de 4 heures hebdomadaires en classes de première et terminale de la série littéraire.* » « *Cet enseignement donne lieu à évaluation au baccalauréat* ».

Dans sa conférence de presse portant sur l'histoire des arts du 5 novembre 1992, Jack Lang alors ministre de l'Education nationale et de la Culture précise que ce n'est pas de l'absence d'enseignement d'histoire des arts que les professeurs souffrent mais de « *l'isolement* ». L'intérêt d'avoir créé un enseignement d'histoire des arts et non pas uniquement d'histoire de l'art permet de régler en partie ce problème en associant à cet enseignement l'ensemble des professeurs quelles que soient leurs spécialités et sans remettre en cause l'enseignement théorique délivré par ailleurs dans le cadre des quatre options artistiques. Comme le précise Jack Lang lors de cette conférence de presse, « [cet enseignement] *aura un caractère plus global et interdisciplinaire* ».

Pourtant, dans une note sur l'enseignement de l'histoire de l'art dans l'enseignement secondaire de janvier 1987, l'Association des professeurs d'archéologie et d'histoire de l'art des universités (A.P.A.H.A.) exprime les souhaits de la corporation :

« Pour être efficace, l'enseignement devra être dispensé par des professeurs d'histoire de l'art, spécialement formés dans cette discipline. Toute demi-mesure, comme de le confier aux professeurs d'histoire et géographie, ou aux professeurs d'arts plastiques, se solderait par un échec aussi prévisible qu'explicable. Pratiquement, les mesures à prendre pour introduire cet enseignement seraient les suivantes, comme la création d'une agrégation d'histoire de l'art. »

C'est ce qu'exprime également le sénateur Jacques Habert lors des séances préparatoires au projet de loi sur les enseignements artistiques de 1988 :

« Une initiation à l'histoire de l'art nous paraît essentielle, plus sans doute que le simple apprentissage d'un art. Mais encore faut-il que cet enseignement particulier soit confié à des maîtres solidement formés dans cette discipline. Où les trouver ? (...) cet enseignement ne prendra sa véritable dimension que lorsqu'il aura été consacré par la création d'une agrégation d'histoire de l'art. »

Dans les travaux préparatoires à la loi de 1988 sur les enseignements artistiques, le ministère de l'Education nationale reconnaît encore que « *l'histoire de l'art n'est pas officiellement reconnue, qu'elle ne figure pas explicitement dans les instructions données par le ministère de l'Education nationale. Cette discipline abordée par les professeurs d'arts plastiques, de musique, d'histoire et de littérature n'est pas traitée dans ses spécificités mais*

*seulement comme illustration*¹ ». Alors que, comme le souligne Pierre Rosenberg, « *les historiens de l'art depuis André Chastel qui en fit son combat personnel se battent pour que l'histoire de l'art soit obligatoirement enseignée dans les lycées et les collèges*² ». Faible résultat au-delà des déclarations d'intention.

2.2. Transversalité de l'histoire des arts

Créer un enseignement d'histoire de l'art aurait satisfait les universitaires mais aurait pu avoir deux effets pervers. Le premier inconvénient aurait été de privilégier un art plutôt qu'un autre et surtout de prendre le risque de marginaliser les nouveaux enseignants qui auraient été nommés pour cette discipline artistique. Faire participer les enseignants d'histoire, de français, de langue vivante ou de toute autre discipline permet d'intégrer l'enseignement d'histoire des arts et surtout de concerner les professeurs en les impliquant directement. Ce procédé tactique peut être très fécond grâce à la correspondance entre les arts et surtout entre les disciplines. La note de service n°93-320 du 19 novembre 1993 définissant les modalités de mise en œuvre à titre expérimental d'un enseignement d'histoire des arts au lycée d'enseignement général et technologique le confirme bien : « *L'option histoire des arts apporte une dimension culturelle nouvelle, établit une véritable transversalité entre les domaines artistiques trop souvent cloisonnés, conduit à la constitution d'équipes de formateurs relevant de champs très divers et instaure une relation effective entre les disciplines de la sensibilité et les disciplines du concept.* »

Simultanément, en 1993, Pierre Encrevé³ et Emmanuel Hoog⁴ remettent un rapport sur l'Institut national d'histoire des arts au ministère de l'Éducation nationale et de la Culture. On

¹ Réponse à la question 17 sur l'enseignement de l'histoire de l'art (préparation de la loi sur les enseignements artistiques).

² Intervention de Pierre Rosenberg, conférence inaugurale 15 et 16 septembre 2009, colloque sur l'enseignement de l'histoire des arts à l'école, au collège et au lycée, la Sorbonne.

³ Pierre Encrevé est linguiste, historien d'art et responsable ministériel français. Le travail intellectuel de Pierre Encrevé a concerné une réflexion sur les arts (peinture, cinéma, musique et littérature) et sur la politique linguistique où, par une participation directe à l'action gouvernementale en tant que linguiste, intervenant en expert et en citoyen, il a présenté, par exemple, les principes d'une réforme de l'orthographe. Auteur d'un rapport sur l'Institut national d'histoire de l'art (octobre 1992, en collaboration avec Emmanuel Hoog), il a été membre des cabinets de Michel Rocard, Premier ministre, puis de Catherine Trautmann, ministre de la Culture et de la Communication.

⁴ Emmanuel Hoog est diplômé de l'Institut d'études politiques de Paris. Il intègre l'École nationale d'administration (ENA) en 1986 (promotion Michel Montaigne). À sa sortie de l'ENA en 1988, il

y perçoit la nécessité de cette transversalité à plus grande échelle et on y relève quelques précisions utiles :

« Pour l'I.N.H.A., il s'agit de réunir les enseignants et chercheurs travaillant dans toutes les disciplines de l'histoire des arts : passer du singulier au pluriel. » Déjà le rapport Chastel au Premier ministre de 1984 explique qu'il faut joindre à l'histoire des arts plastiques (histoire de l'art), celle de l'architecture et de l'archéologie, les historiens d'art et du spectacle (théâtre, danse, cinéma, opéra), de la photographie, de la musique et de l'audiovisuel. « Cette multidisciplinarité est assurément un de ses meilleurs atouts. »

Mais cette notion de correspondance ou de transversalité est latente dans toute l'histoire de l'introduction des arts et de la culture en milieu scolaire que ce soit lors du colloque d'Amiens de 1968 ou des commissions du VI^e Plan et surtout le 27 mars 1973, dans la circulaire signée Joseph Fontanet qui permet « de mettre, à compter de la rentrée 1973, 10% de l'horaire annuel à la disposition des établissements d'enseignement secondaire » pour « consacrer intégralement ce contingent d'horaires à des activités originales en liaison avec l'enseignement ». Ce temps n'est pas libéré pour un nouveau contenu à enseigner selon un programme donné. Mais il offre un « cadre pédagogique » qui recommande notamment le travail d'équipe des professeurs « dans le cadre soit d'une, soit de deux ou plusieurs disciplines, en profitant de la présence, durant les heures banalisées, de professeurs de spécialités différentes ». L'accent est porté, d'une façon très explicite, sur le décloisonnement : décloisonnement entre les disciplines, et, éventuellement, entre les « structures habituelles, divisions ou classes. » La circulaire propose alors des types d'activités possibles dont les activités théâtrales, intéressantes pour les disciplines littéraires et artistiques avec le prolongement et les apports que peuvent leur fournir les diverses disciplines.

Ces cadres ont permis l'accueil ou la recherche d'une intervention extérieure et les sorties scolaires que le texte de définition de l'enseignement de l'histoire des arts en date du 19 novembre 1993 ne néglige pas : « Ce nouvel enseignement est fondé sur le partenariat. Des personnels enseignants de disciplines diverses s'associent à des partenaires extérieurs à

entre au ministère de la Culture et de la Communication en tant que chef du bureau des affaires budgétaires et financières. Jack Lang le nomme responsable des manifestations du centenaire de la mort d'Arthur Rimbaud en 1991. L'année suivante, il est nommé administrateur du théâtre de l'Odéon et rapporteur adjoint de la mission pour la création de l'Institut national d'histoire de l'art.

l'Education nationale, spécialistes des arts étudiés. Les partenaires du secteur culturel étant choisis dans les conditions fixées par le décret n°88-709 du 6 mai 1988 et ses arrêtés d'application du 10 mai 1989 et devant être soumis à l'habilitation de la D.R.A.C. »

En outre, les nouveaux programmes publiés en 1985 prévoient l'étude des thèmes transversaux communs à l'ensemble des disciplines. Parmi ces thèmes qui sont au nombre de six, figurent ceux de l'environnement et du patrimoine. Cette étude doit se faire en liaison avec l'enseignement de l'histoire et celui des disciplines artistiques pour aider les élèves à saisir et comprendre les relations qui unissent l'homme à son milieu et à son passé.

L'objectif d'un enseignement d'histoire des arts est d'apporter une culture générale, une initiation, une illustration d'autres disciplines et d'apprendre à voir. L'école apprend à lire et à écrire et non pas à voir. Mona Ozouf¹, à l'occasion d'une visite de l'inspecteur d'académie, reconnaît qu'elle se montre incapable de commenter une fresque de David : « *Je suis incapable de mettre un nom sur les visages...une autre façon de raconter l'histoire de l'art.* » « *L'histoire de l'art, ce n'est rien d'autre que d'apprendre à voir. Les œuvres d'art ne se livrent pas d'elles-mêmes*². » L'histoire de l'art se doit de donner un sens aux images. La beauté n'est pas chose évidente, on n'y est pas sensible sans un effort, sans une éducation. Il faut qu'il soit permis de faire un choix selon les goûts, et les inclinations de chacun. Il faut savoir provoquer l'émotion. Pour Pierre Rosenberg, « *seul l'historien de l'art saura le faire*³. »

L'histoire de l'art peut également répondre à une double demande qui est de fournir une culture générale dans le contexte des « *sciences humaines* », et de former des spécialistes selon les besoins d'un domaine professionnel. L'option « *histoire des arts* » participe au premier but. Les lacunes des étudiants historiens, philosophes ou autres, dans le domaine de l'histoire des arts, sont dommageables à leur formation générale. L'Association des

¹ Mona Ozouf, *Composition française*, Paris, Gallimard, 2009, 262p.

² Intervention de Pierre Rosenberg, conférence inaugurale 15 et 16 septembre 2009, colloque sur l'enseignement de l'histoire des arts à l'école au collège et au lycée, la Sorbonne.

³ *Ibid.*

professeurs d'archéologie et d'histoire de l'art des universités (A.P.H.A.)¹ définit les objets de l'enseignement de l'histoire de l'art, au premier titre desquels figure la culture générale. Un enseignement de culture générale qui doit s'adresser au futur ingénieur, au futur fonctionnaire, au futur médecin, au futur légiste, et non d'un enseignement pré-professionnel réservé aux élèves qui se destinent à une carrière artistique. Le but est d'éveiller la sensibilité artistique, la compréhension critique des formes et des images dans un monde où ces dernières ont pris au moins autant d'importance que l'écrit, et enfin de développer la connaissance et le respect des œuvres, anciennes ou récentes, qui composent le patrimoine, dans un pays où celui-ci est exceptionnellement riche, mais toujours menacé, tout en étant stimulé.

« La domination de fait de ces deux disciplines voisines (histoire et littérature) a littéralement exclu et continue d'exclure la culture artistique de l'éducation des Français, telle qu'elle se forge à la base, pour la vie entière, dans l'enseignement primaire et secondaire. Culture artistique comme on entend culture historique et culture littéraire, et non simple " informations " sur, ou " initiation " à l'art. Ne rien savoir de Molière, de Victor Hugo ou de Proust, de Louis XIV, de Napoléon ou de De Gaulle n'est pas concevable et ne serait pas admis à partir d'un certain niveau d'ambition sociale : connaître Poussin, Delacroix ou Matisse n'est qu' un " plus " qui relève de la culture " générale " et des goûts personnels, pour ajouter à la " distinction ", mais ne saurait être raisonnablement exigé². »

Dans un numéro du *Débat* de mai/août 1991, consacré à la question « *Où en est l'histoire de l'art ?* », un certain nombre de chercheurs et d'acteurs ont répondu, entre autres, à la question de savoir s'il serait utile de faire enseigner l'histoire de l'art dans le secondaire. C'est « *la question clé* » pour Françoise Cachin alors directeur du musée d'Orsay, « *la clé du problème* » pour Jean-Paul Bouillon (professeur d'histoire de l'art à l'université Blaise-Pascal de Clermont-Ferrand). L'un de ces spécialistes interrogés, Stéphane Guégan (rédacteur en

¹ Note sur l'enseignement de l'histoire de l'art dans l'enseignement secondaire, de l'Association des professeurs d'archéologie et d'histoire de l'art des universités (A.P.H.A.), janvier 1987.

² Jean-Paul Bouillon, professeur d'histoire de l'art à l'université Blaise-Pascal de Clermont-Ferrand dans *Le Débat*, n°65 de mai/août 1991.

chef adjoint de *Beaux-Arts magazine*), reconnaît que l'histoire de l'art « *pour ne plus être le parent pauvre des sciences humaines a besoin de s'ouvrir à un dialogue interdisciplinaire* » et donc vraisemblablement vers l'histoire des arts.

À la faveur de la promotion des images au rang de sources privilégiées tant pour l'histoire culturelle que pour l'histoire politique et sociale, l'histoire de l'art a acquis un intérêt au regard de l'ensemble des disciplines historiques. Ce numéro de la revue du *Débat*, qui rassemble l'ensemble des voix qui comptent dans le domaine de l'histoire de l'art à l'image de François Cachin, Pierre Rosenberg et Antoine Schnapper, développe la place qui revient alors en 1991 à l'histoire de l'art dans les sciences humaines et la particularité de ses rapports avec l'archéologie, l'histoire littéraire et la philosophie. Pierre Rosenberg résume cette situation en une phrase : « *L'histoire de l'art en France n'a pas de statut : discipline " marginalisée ", en certains domaines sinistrés, discipline mal définie, elle est prise en tenaille entre la critique d'art et l'histoire*¹. » Pierre Rosenberg se faisant le porte-voix d'un constat déjà fait par André Chastel² : « *Au sens propre l'histoire de l'art est la discipline qui*

¹ Pierre Rosenberg s'exprime dans *Le Débat* en 1991 en tant que président du comité français d'histoire de l'art.

² André Chastel (1912-1990) demeure l'une des figures les plus marquantes de l'histoire de l'art dans la seconde moitié du XX^e siècle, tant par le rayonnement international de ses très nombreuses publications, que par l'emprise de son activité féconde sur les développements de la discipline en France. Normalien (1933) et agrégé de lettres (1937), il s'initie à l'histoire de l'art au contact d'Henri Focillon. Amoureux de l'Italie, il se tourne à la fois vers l'étude de la Renaissance, qui demeurera toute sa vie son terrain favori, et vers une conception « élargie » de l'histoire de l'art. André Chastel s'est attelé à former plus d'une génération d'historiens de l'art et de l'architecture par son enseignement à l'École pratique des hautes études (1951-1978), à la Sorbonne (1955-1970) et au Collège de France (1970-1984), au fil d'une carrière couronnée par de nombreuses reconnaissances en France, comme son élection à l'Académie des inscriptions et belles-lettres (1975), et à l'étranger. Aborder l'histoire de l'art comme une discipline humaniste qui ne soit pas coupée des autres savoirs, voilà une leçon de méthode d'André Chastel. Discours de Jacques Thuillier prononcé à l'occasion de la disparition d'André Chastel, en juillet 1990 : « *Dans l'avant-guerre et au début de l'après-guerre, l'histoire de l'art était au plus bas en France. Refermée sur des conceptions hexagonales, déformée par les visées idéologiques ou politiques, elle avait perdu sa rigueur scientifique sans pour autant affaiblir son intuition. Le patrimoine français était mis au sacage. André Chastel a parlé lui-même de son irritation de jeune homme devant " cette espèce d'analphabétisme artistique " qui régnait « dans la masse comme dans la classe dirigeante " et où " la bonne conscience » s'accommodait de « la force épaisse des conventions ". Il allait consacrer sa vie à lutter contre cette situation, mais à sa manière, qui était moins de critiquer que de construire. Sa nomination à la Sorbonne, en 1955, lui ouvrit une nouvelle tribune, mais en même temps lui désigna un autre champ d'action. L'enseignement de l'histoire de l'art était exsangue. Sa première tâche fut de le développer. En moins de quinze ans, par des efforts incessants et que les circonstances favorisèrent, il obtint la création de postes dans presque toutes les universités, couvrant chaque partie de la carte l'une après l'autre. Il ne put faire établir un enseignement d'histoire de l'art dans les lycées ni une agrégation, en dépit de promesses répétées ;*

prend en compte la masse inépuisable de structures et d'objets faits par les hommes, qui ont accompagné leur existence à travers l'espace et le temps. Il s'agit d'une discipline historique à multiples aspects. On peut concevoir une science de l'art capable d'embrasser tous les phénomènes esthétiques et toutes les techniques. Mais nul en confondra les disciplines¹. »

Reprenons les propos de Françoise Cachin qui nous éclairent sur la confusion entre histoire et histoire de l'art :

« L'histoire de l'art n'est pas considérée comme une des branches à part entière des sciences humaines, mais comme une discipline cadette de l'histoire ou de la sociologie, bonne à fournir de la documentation visuelle et des exemples au domaine des idées. L'autre tendance de l'histoire de l'art en France, représentée par les gens de musées, des archéologues ou des chartistes – est cantonnée dans l'identification, le document, le catalogue. Dichotomie. Mais cette école historique était déjà doublée d'une " littérature d'art ", d'Elie Faure à Malraux, qui prenait sur le mode poétique ou incantatoire le relais des grands survols de la " philosophie de l'art ", des Victor Cousin ou des Taine... Cette situation particulière à la France n'a fait que s'accroître depuis la guerre. Absence d'échanges entre musées et universités ; séparation confirmée par la création du ministère de la Culture dont les fonctions étaient exercées jusque-là par un secrétariat aux Beaux-Arts relevant de l'Education nationale². »

Au rapport complexe entre histoire et histoire de l'art s'ajoute celui compliqué entre l'histoire de l'art et l'histoire des arts qui sont deux disciplines différentes avec deux exigences différentes, même si au fond elles demeurent étroitement liées, comme le soulignent Emmanuel Hoog et Pierre Encrevé :

« Il suffit de préciser que le pluriel employé ici : histoire des arts, est d'usage très récent pour souligner combien cette communauté avait de difficultés à

mais il ranima l'association des professeurs d'histoire de l'art, l'organisa, la dota d'une revue scientifique, L'Information d'histoire de l'art, chercha même à créer une fédération européenne qui fit pendant à la " College art association " américaine : c'est ainsi qu'en 1967 les professeurs français tinrent leur réunion annuelle à Cologne. 1968 brisa net cet élan. Ce fut pour lui une profonde amertume. Mais ce qui existait déjà restait acquis ».

¹ André Chastel, *La Création d'un Institut national d'histoire de l'art*, rapport au Premier ministre, Paris, La Documentation française, 1983.

² Françoise Cachin, in *Le Débat*, mai/août 1991.

se comprendre comme un tout, alors que chacun de ses membres constatait inévitablement dans son travail à quel point les arts divers à tout moment de l'histoire sont étroitement liés ensemble¹. »

Ce débat est reflété lors des discussions du projet de loi sur les enseignements artistiques, notamment lors de la discussion au Sénat de l'amendement numéro 8. En effet, dans le texte de la commission, il est écrit *«histoire de l'art»*, certains préféreraient l'expression *«histoire des arts»*.

Historiquement, la confusion entre histoire de l'art et enseignement du dessin fut le préalable à la confusion entre histoire de l'art et histoire des arts. Comme le rappelle André Chastel, dans son rapport au Premier ministre sur la création d'un Institut national d'histoire de l'art, en 1983 :

« La doctrine de l'instruction publique confondait au siècle dernier connaissance des arts et pratique des arts. La confusion entre culture artistique et enseignement du dessin semble avoir présidé à la création en 1970 d'une agrégation des arts plastiques destinée à l'enseignement du second degré. Il était excellent de donner satisfaction à une corporation distinguée. Il était imprudent de supposer que c'était là résoudre le problème de l'entrée de l'histoire de l'art dans l'enseignement secondaire (le rapport Moisy de 1969 qui apportait les compléments nécessaires, est resté lettre morte)². »

Ces propos sont repris par Françoise Cachin : *« Le fait qu'on ait confié en France l'enseignement de l'histoire de l'art dans le secondaire à des plasticiens en dit long sur la conception qu'on en a, l'association à une pratique, et non au monde de la connaissance et des idées. »* François Loyer fait le même constat : *« Les historiens ont d'ailleurs été parmi les premiers à découvrir, à côté de la civilisation de l'écrit, ce monde qu'ils avaient auparavant négligé. Le domaine de l'histoire de l'art n'en est pas moins une partie intégrante de l'histoire, le rapprochement des positions reste à faire entre secteurs professionnels distincts.*

¹ « L'Institut international d'histoire des arts » par Pierre Encrevé et Emmanuel Hoog. Rapport au ministre d'Etat de l'Education nationale et de la Culture, 1993, La Documentation française.

² André Chastel, « La création d'un Institut national d'histoire de l'art », rapport au Premier ministre, La Documentation française, 1983.

La difficulté tient à la double appartenance de l'histoire de l'art – qui se rattache en effet par ailleurs au monde des arts plastiques¹. »

L'histoire de l'art a vu fleurir ses premières chaires d'enseignement à la fin du XIX^e siècle. C'est Taine² qui occupa en France l'une des premières à l'École des beaux-arts. L'histoire de l'art, telle qu'elle s'est constituée depuis le XIX^e siècle en tant que discipline des sciences humaines, s'est développée selon des fondements très différents. L'institution *histoire de l'art* qui se développait lentement exigeait que quatre tâches soient accomplies : le classement, l'explication et l'attribution des œuvres d'art par un connaisseur ; la description du développement de l'histoire des arts ; une réflexion sur ce qu'est une œuvre d'art, de même que sur ce qui différencie une bonne mauvaise œuvre d'art (l'esthétique) ; rassembler et expliquer des objets historiques qui, toujours pour des raisons esthétiques, n'ont pas été reconnus en tant qu'œuvre d'art.

À l'université, cette évolution est récente, puisque la licence n'a été créée à Paris qu'en 1958 (l'Institut d'art, une fondation de mécénat, avait été ouvert dès 1931, mais le diplôme qu'il délivrait était sans valeur universitaire). La création de sections dans les universités provinciales ne s'est achevée que dans le cours des années soixante-dix simultanément à une évolution culturelle globale dans notre société et à l'émergence de l'intérêt pour tout ce qui concerne l'image.

¹ François Loyer (professeur à l'université de Strasbourg), in *Le Débat*, mai/août 1991.

² Taine est un philosophe et historien français pour qui l'histoire appartient au champ de l'expérimentation au même titre que la physiologie à qui l'on doit pouvoir appliquer les mêmes méthodes qu'aux sciences naturelles. Les événements en histoire seraient déterminés par des lois équivalentes à celles du monde naturel. Chaque fait historique dépendrait de trois conditions : le milieu (géographie, climat) ; la race (état physique de l'homme : son corps et sa place dans l'évolution biologique) ; le moment (état d'avancée intellectuelle de l'homme). Il est possible de mettre en place une méthode expérimentale pour les étudier, comme pour la médecine. Il n'y a pas que l'étude des symptômes, mais aussi un travail de laboratoire avec des expériences physiques et chimiques sur des animaux vivants pour mieux comprendre l'homme et ses maladies et pour tester les réactions des organismes aux différentes substances chimiques. Taine sait qu'il n'est pas possible de faire des expériences en laboratoire pour l'Histoire, mais il est possible de soumettre les sources à des opérations scientifiques. Il définit quatre étapes. Taine accomplit aussi d'importants travaux en critique littéraire et en philosophie de l'art. Il publia une *Histoire de la littérature anglaise* (1863) et une *Philosophie de l'art* (5 vol., 1865-1869). Il chercha à montrer que l'art, en dépit des apparences, obéit à des lois strictes. Pour s'en rendre compte, il faut mettre au jour le contexte historique et culturel de l'œuvre, qui l'explique et la détermine. Selon Taine, une œuvre d'art saisit le caractère essentiel de son temps.

Au lycée, pour noter l'évolution de cette option histoire des arts, son ancrage ou non dans le milieu scolaire, il est intéressant d'observer ce que disent les programmes huit ans après sa création. Le travail en équipe demeure l'axe central. On observe la permanente nécessité de définir la nature d'un enseignement d'histoire des arts et son rapport à l'histoire de l'art.

En prenant place officiellement parmi les matières enseignées au lycée, l'histoire des arts confère aux disciplines artistiques une importance et une cohérence jamais atteintes. Un programme expérimental concernant seize lycées habilités à le tester est lancé au cours de l'année scolaire 1993/1994¹ dans un contexte où il faut pallier les lacunes du système éducatif des Français en matière d'enseignement artistique. Développer l'histoire des arts, c'est développer un enseignement de culture selon un cahier des charges précis.

2.3. Ce que disent les programmes

Certes, les enseignements d'arts plastiques, de cinéma-audiovisuel, de musique ou de théâtre-expression dramatique accordent chacun une place non négligeable aux aspects culturels du champ disciplinaire qui est le leur. De même, les programmes d'histoire comportent, eux aussi, des prolongements substantiels consacrés à ces questions. Cependant, il manquait un lieu où aborder l'histoire des arts et non l'histoire d'un seul d'entre eux, d'une façon globale, à la fois pluridisciplinaire et transversale, selon des points de vue multiples et complémentaires. Comme les approches historiques, sociologiques, esthétiques, techniques, à travers l'étude approfondie de périodes, de mouvements, de thèmes, d'artistes et d'œuvres. Ce nouvel enseignement se démarque des enseignements artistiques existants par son caractère théorique ; la pratique artistique est assurée par ailleurs. L'option histoire des arts est donc plus particulièrement destinée à ceux des élèves que les arts intéressent mais qui, n'éprouvant pas le besoin de passer par une pratique créatrice, souhaitent une formation leur permettant d'accéder, en « *public averti* », au rang « *d'amateur éclairé* ». L'histoire des arts est un enseignement obligatoire au choix pour les élèves inscrits en série littéraire et une option facultative depuis 1996 pour les séries générales et technologiques avec quatre heures

¹ Note de service n°93-320 du 19 novembre 1993 sur la définition et les modalités de mise en œuvre à titre expérimental d'un enseignement d'histoire des arts au lycée d'enseignement général et technologique.

d'enseignement par semaine. Pour l'option obligatoire, elle donne lieu à une double épreuve au baccalauréat (écrite et orale), notée avec un coefficient six.

Cet enseignement englobe toutes les formes d'expression artistique (architecture, art urbain, art des jardins, arts appliqués et métiers d'art, arts plastiques, arts du spectacle, musique, etc.). L'objectif est d'avoir un contact sensible, approfondi et autant que possible direct avec des œuvres ; analyser et situer dans le contexte historique (politique, religieux, idéologique, économique, social) ; mettre en évidence leur dimension technologique (matériaux mis en œuvre, savoir-faire, etc.) et replacer une réflexion esthétique. Il s'agit d'une étude transversale des principales expressions artistiques. En revanche, cette option doit insister sur le lien nécessaire entre les arts et la société prise dans son ensemble.

C'est un enseignement fondé sur le partenariat : les enseignants de disciplines diverses s'associent à des partenaires extérieurs à l'Education nationale, spécialistes des arts étudiés, et constitués en équipe pédagogique. Dans l'équipe pédagogique, on retrouve au moins deux enseignants motivés et expérimentés dont l'un est de préférence historien et assure la fonction de responsable. Quant aux programmes, ils brossent l'histoire des arts de la fin de l'époque médiévale à nos jours. À partir de grands sujets, la liberté est laissée aux enseignants de choisir les exemples appropriés en fonction des ressources locales, des opportunités et de leurs centres d'intérêt.

En ce qui concerne l'enseignement obligatoire, pour la classe de seconde, le programme privilégie « *la découverte et l'analyse d'œuvres prises dans une période allant de l'Antiquité au milieu du XIX^e siècle* » alors que le programme de classe de première porte sur une période plus restreinte allant du XIX^e siècle à la Seconde Guerre mondiale et que celui de la classe de terminale se limite à trois grandes questions relatives à l'art du XX^e siècle. Tout au long des trois années de lycée consacrées à l'étude de l'histoire des arts, le spectre des questions abordées se resserre de plus en plus. Au panorama général abordé en classe de seconde succède l'étude d'un contexte plus limité chronologiquement en classe de première et les questions plus précises mises au programme de terminale. En classe de première, les objectifs sont plus exigeants que pour la seconde, on espère des élèves « *une maîtrise plus approfondie* ». Le bulletin officiel de l'Education nationale pour les classes de première est plus explicite que le bulletin officiel de l'Education nationale pour les classes de seconde. L'approche est plus attentive. Désormais, il faut « *identifier* » et pas seulement « *voir* ». Il ne s'agit plus d'une simple « *sensibilisation* » (le bulletin officiel de l'Education nationale de la

classe de seconde). Il faut désormais « *identifier* », « *maîtriser* », « *conduire une analyse* », « *engager une réflexion esthétique* ». Il s'agit d'entrevoir les « *aspects théoriques* » de l'enseignement. Il en va de même pour les « *aspects pratiques* » où il est demandé aux élèves d'être plus actifs dans leur apprentissage : « *rechercher* », « *sélectionner* », « *traiter et restituer* », « *maîtriser* ». Toutefois, en classe de seconde, il ne s'agit pas de conduire une étude linéaire et indigeste de l'histoire des arts depuis l'Antiquité jusqu'au milieu du XIX^e siècle mais d'identifier les moments forts à partir de l'architecture et de l'histoire urbaine en envisageant soit la ville gallo-romaine, soit la ville médiévale, soit les châteaux et demeures urbaines du XVI^e et du XIX^e siècle, soit les grandes mises en scène urbaine du XVII^e et du XIX^e siècle. Pour chacune de ces questions, des exemples précis d'œuvres sont empruntés à plusieurs domaines artistiques (danse, musique, arts appliqués, arts plastiques...). En classe de première, le programme est axé sur quatre grands thèmes : les arts et les innovations techniques, les artistes et leurs publics, l'architecture, l'urbanisme et les modes de vie, les grands centres artistiques et la circulation des arts, dans un contexte s'étendant du XIX^e siècle à la fin de la Seconde Guerre mondiale. Le bulletin officiel donne, à titre indicatif, une liste d'exemples pour chacun des thèmes¹. On voit, avec cette liste, la diversité des axes d'attaque

¹ Entrées possibles données à titre indicatif pour chacun des thèmes :

-Les arts et les innovations techniques

La lithographie et la diffusion des images

L'affiche et la publicité

La photographie de Niépce à Man Ray

Le cinéma du muet au parlant

La radio et les techniques de reproduction du son

L'architecture et les nouveaux matériaux (métal, béton, etc.)

-Les artistes et leurs publics

l'académisme et l'avant-garde

les écrivains et les critiques d'art

la commande publique et le mécénat

les galeries et le marché de l'art

un artiste et son temps

l'opéra et la société

le théâtre, ses publics et ses critiques

la danse : du bal public au foyer de l'opéra

dont disposent les enseignants. De la banlieue au cinéma muet en passant par Vienne en 1900... la liste d'exemples qui nous est donnée nous montre que contrairement à la classe de seconde, l'environnement local est moins privilégié.

Pour étudier les programmes, deux types de pédagogie sont recommandés par le bulletin officiel : une « *approche culturelle* » et une « *acquisition de savoirs et d'outils méthodologiques et conceptuels.* » D'une part, pour l'approche culturelle, il s'agit de développer la connaissance des éléments qui participent « *à la construction d'une identité culturelle et d'une citoyenneté contemporaine* ». D'autre part, pour l'acquisition de savoirs et d'outils méthodologiques et conceptuels, comme cela est recommandé en classe de seconde, il s'agit d' « *installer les bases chronologiques essentielles de l'histoire des arts* ». En classe de première, l'objectif du programme est différent, il s'agit davantage de « *faire apparaître les relations entre les arts et la vie sociale et intellectuelle* », autrement dit, d'apprendre à contextualiser avec un vocabulaire approprié. Quant à la classe de terminale, pour ce qui est

le jazz : lieux et milieux

-l'architecture, l'urbanisme et les modes de vie

les monuments publics et religieux

Hausmann et l'aménagement urbain

Le phénomène de la banlieue

La maison : un nouvel art de vivre

Le logement social

L'architecture des sites touristiques (stations thermales, villes balnéaires)

L'architecture aux Etats-Unis : l'école de Chicago

L'Art nouveau et ses déclinaisons en Europe

Le Bauhaus et les sources du design

-Les grands centres artistiques et la circulation des arts

Paris Second Empire ou Paris 1900

Vienne 1900

Barcelone et le modernismo

Berlin des années 1920

Hollywood de l'entre-deux-guerres

Moscou, de la révolution d'octobre à la fin des années 1920

Les grandes manifestations internationales (expos universelles, biennale de Venise)

Les ballets russes

des connaissances, elles doivent être à la fois théoriques et pratiques. Encore une fois, il ne s'agit pas de former des professionnels de la culture mais d'offrir aux élèves un élargissement de leur formation générale en s'appuyant sur les grandes formes d'expression artistique : « *architecture et art des jardins, arts plastiques et arts appliqués, cinéma, danse, musique, spectacle vivant et théâtre, etc.* ». L'enseignement est abordé de façon raisonnée comme tout autre enseignement mais aussi de façon sensible. C'est ce dernier aspect qui constitue l'originalité de l'approche de cet enseignement. En classe de première, l'option facultative d'histoire des arts se distingue de l'enseignement obligatoire au choix de la série littéraire par l'élargissement de la période, de la Renaissance jusqu'à la Seconde Guerre mondiale, plus limitée toutefois qu'en seconde, et par la définition de deux thèmes. Néanmoins, les objectifs et les approches demeurent les mêmes que pour l'enseignement obligatoire.

Le programme tel qu'il est détaillé dans le bulletin officiel de l'Education nationale souligne l'importance du « *contact direct avec les œuvres* » d'où la recommandation faite aux enseignants d'utiliser « *les ressources locales* ». En fait, les enseignants sont libres de choisir les exemples appropriés en fonction des ressources locales, des opportunités et de leurs centres d'intérêt à partir des grands thèmes qui leur sont proposés par le programme. C'est ainsi que, peut-être par facilité, le projet pédagogique doit tenir compte des possibilités offertes par l'environnement culturel et les institutions régionales. Selon les bulletins officiels de l'Education nationale, le projet pédagogique est l'occasion d'instaurer « *une relation vivante avec des professionnels et des établissements culturels, un partenariat qui est l'occasion d'interventions de professionnels, de relations privilégiées avec des institutions et de collaboration avec des associations dont les modalités sont à déterminer par l'équipe pédagogique.* » Il s'agit d'une formation générale qui repose sur une « *relation vivante* » avec les œuvres. Enfin, le bulletin officiel souligne qu'il est à la fois important d'être attentif aux centres d'intérêt des enseignants notamment pour le choix des exemples utiles à leur enseignement mais, fait plus singulier, l'équipe pédagogique doit également prendre en compte les attentes des élèves notamment pour la sélection des œuvres. De même, lorsqu'il s'agit d'évaluation, le bulletin officiel de l'Education nationale prône le « *dialogue* » avec chaque élève.

Huit ans après cette expérimentation, les objectifs demeurent les mêmes¹. L'enseignement est confié à une équipe d'enseignants issus de différentes disciplines (arts plastiques, éducation musicale, histoire, langues, lettres, etc.) et ayant des « *compétences reconnues* » en histoire des arts. Les textes ne précisent pas la nature et le mode d'évaluation de ces « *compétences* ». Comment reconnaître ces « *compétences* » puisqu'il n'existe pas de diplômes d'habilitation type CAPES ou d'agrégation d'histoire des arts. Certains acteurs réclament ces concours² tandis que d'autres soulignent la nécessité de préserver la pluridisciplinarité qu'offre la constitution d'une équipe d'enseignants issus de différentes disciplines car selon la définition inscrite au bulletin officiel, l'histoire des arts est « *située au carrefour de différentes formes d'expression artistique, l'histoire des arts n'est pas un enseignement de pratique artistique mais de mise en perspective historique de l'ensemble de ces pratiques.* » Dans son principe même, cet enseignement de culture est fondé sur une approche à la fois pluridisciplinaire et transversale.

L'enseignement de l'histoire de l'art propose une nouvelle pédagogie. Le rapport à l'élève, la constitution d'un corps d'une équipe pédagogique, les relations de partenariats sont

¹ Il s'agit des programmes des enseignements artistiques dans les classes de seconde, première, terminale dans les séries générales et technologiques, août 2001.

² Antoine Schnapper, professeur à l'université Paris IV : « *J'en reviens à une des raisons profondes de l'absence de l'histoire de l'art comme discipline intellectuelle dans l'université française, à savoir son absence dans l'enseignement secondaire. En France, rien ne se fait encore, hélas, sans agrégation ou, à la rigueur, sans CAPES. Or le combat pour les créer et donc pour introduire l'historien de l'art dans l'enseignement secondaire, nous le menons depuis trente ans. Et nous l'avons perdu il y a 20 ans, au lendemain de 1968, quand on a créé une agrégation d'arts plastiques. Il y a en France une vieille confusion entre le maniement du crayon, le maniement du pinceau, bref, les « arts plastiques » et la connaissance historique de l'art. D'autre part, par commodité, par esprit d'économie, on a toujours jugé que l'histoire de l'art ne pouvait pas être enseignée par les professeurs de dessin, pour employer le vieux terme. On a donc créé en 1969 le CAPES et l'agrégation d'arts plastiques avec un peu d'histoire de l'art dans les programmes. À partir de ce moment-là, l'histoire de l'art n'avait plus aucune chance. Le combat que nous menons depuis est en réalité un combat d'arrière-garde, qui a toujours été très mal reçu dans les couloirs du ministère de l'Éducation nationale par les inspecteurs généraux et les fonctionnaires qui nous disaient – j'entends encore la voix de l'un d'entre eux s'exclamer en présence d'André Chastel : " Comment ? Introduire l'histoire de l'art dans les lycées ? Mais ce serait une révolution. " Je crois que ce combat est perdu. On le reprendra peut-être en essayant de nous raccrocher à la locomotive de l'histoire, mais ces choses vont mal. Ce n'est pas la faute du ministère de la Culture qui est le seul à se battre en ce sens. Le ministère de l'Éducation nationale est en proie aux syndicats et aux habitudes, chacun défendant son programme et son horaire ; l'idée que quelqu'un vienne prendre des heures est inacceptable. »*

autant d'éléments qui expriment la singularité de la place de l'enseignement artistique et particulièrement de l'histoire des arts dans le milieu scolaire.

Comme nous l'avons vu, l'éducation artistique en milieu scolaire ne répond pas au schéma classique de l'enseignement sur la forme en développant des équipes pédagogiques et en accueillant des intervenants extérieurs mais également sur sa genèse. Contrairement aux autres disciplines, sa présence à l'école est le fruit d'une collaboration entre l'*Education* et la *Culture* avec le soutien des collectivités territoriales. Tout au long du XX^e siècle les instructions se multiplient pour inciter à la transversalité pour les matières artistiques. Que ce soit en 1909, en 1959 ou en 1993. En 1909, avec le rapport sur la réforme de l'enseignement du dessin présenté par Gustave Belot : « *On continuera à établir une marche parallèle entre les diverses matières de l'enseignement (...) d'une façon générale, les chefs d'établissement emploieront leur autorité à établir une coordination efficace entre les classes de dessin et celles des autres professeurs*¹. » « *Il importait de coordonner le dessin à l'ensemble des autres études. C'est à la fois le moyen d'en tirer un meilleur parti et de donner aux enfants le sentiment de la valeur et de la portée de cet exercice (le dessin) traité jusqu'ici comme un travail accessoire et un à-côté*². » Les instructions qui préfacent les programmes de 1959 cherchent à asseoir la place du dessin par la relation aux autres disciplines : « *la place faite au dessin dans les méthodes nouvelles, la collaboration amorcée avec les sciences, les lettres, l'histoire, etc., contribuent à le hausser peu à peu au rang d'enseignement majeur* » (...) *il est recommandé aux professeurs d'être soucieux de coordonner leur action avec celle de leurs collègues littéraires et scientifiques. Cette collaboration, qui est de plus en plus fréquente, doit se développer en toute occasion*³. » En 1993, avec la constitution des équipes pédagogiques pour l'enseignement d'histoire des arts.

Cette collaboration entre enseignants ou entre enseignants et intervenants extérieurs dans le temps scolaire doit pouvoir se retrouver à l'échelle des territoires pour atteindre la

¹ Rapport sur la réforme de l'enseignement du dessin présenté par Gustave Belot, *Instructions de l'enseignement secondaire*, Paris, Librairie Delagrave, 1911.

² « Observations générales » relatives au dessin. Notes faisant suite au rapport Belot dans la présentation des programmes de dessin de 1909, *Instructions de l'enseignement secondaire*, Paris, Librairie Delagrave, Paris 1911.

³ Instructions préfaçant les programmes de 1959 : « Enseignement du dessin et de la musique dans les collèges d'enseignement général », circulaire du 31 octobre 1962.

logique de la généralisation d'une éducation artistique qui prend également en compte le hors temps scolaire.

Chapitre 9 - La logique de la généralisation répond à l'exigence démocratique. De la nécessité d'inscrire les projets dans les territoires.

À travers les multiples expériences des années quatre-vingt et quatre-vingt-dix, les différents acteurs se sont rendu compte que la question de l'éducation artistique devait être traitée à l'échelle du territoire. Comme le précise l'historien Philippe Poirrier : « *Le ministère de la Culture, sans toujours le vouloir, a favorisé une territorialisation croissante des politiques publiques de la culture.* »¹

Nous distinguons trois types de territoires qui s'entrecroisent. Les différents services administratifs de l'Etat, ceux des collectivités territoriales, de la commune aux régions en passant par les intercommunalités et les départements, correspondent au territoire administratif. Le territoire de vie qui est à géométrie variable est celui de l'enfant avec son quartier, son école, ses loisirs, ses vacances, sa famille... Enfin, le territoire de projet rassemble les acteurs et décide d'agir pour transformer une situation, la faire évoluer.

Si la question de l'éducation artistique doit se régler à l'échelle du territoire, il faut s'efforcer de faire coïncider ces trois types de territoires. Il s'agit d'étendre le territoire de projet dans le cadre du territoire de vie d'un enfant (temps scolaire et loisirs) qui nécessairement s'inscrit dans un territoire administratif à différentes échelles.

L'approche de l'éducation artistique à l'échelle du territoire est d'autant plus pertinente qu'elle rend possible un contact direct avec la plupart des expressions artistiques et permet aux différents acteurs (enseignants, institutions culturelles, responsables publics) d'élaborer des projets sur la durée et de penser de véritables parcours initiatiques.

L'intérêt de la décentralisation est d'avoir permis de mieux prendre en compte les spécificités locales, à travers la diversification des initiatives, et de constater qu'il n'existe pas de politique culturelle type pour une commune, un département ou une région. Selon François de Mazières², auteur de l'ouvrage *La culture n'est pas un luxe*, « *le souci démocratique s'exprime sur le terrain* ». Le partenariat avec les collectivités locales est également un moyen d'assurer la pérennisation des actions en obtenant des collectivités locales volontaires

¹ Philippe Poirrier, « Les collectivités territoriales et la culture : des beaux-arts à l'économie créative », *Politiques et pratiques de la culture*, Paris, La Documentation française, 2010, p.70.

² François de Mazières est un haut fonctionnaire et homme politique français. Maire adjoint à la culture de Versailles lorsqu'il écrit *La culture n'est pas un luxe* en 2000.

qu'elles prennent le relais financier de l'Etat. Mais la montée en puissance des collectivités locales suppose le maintien d'une logique d'Etat forte, garant de l'égalité.

Les contrats portant sur l'aménagement du rythme de vie des enfants et facilitant les conditions d'une éducation artistique fleurissent dans les années quatre-vingt-dix : départements sites, plans locaux, sites d'expérimentation, contrat A.R.V.E.J., sites pilotes, contrat éducatif local. La signature de six types de contrats différents entre 1993 et 1998 témoigne de la réelle préoccupation des institutions politiques à trouver un modèle d'aménagement des rythmes de vie de l'enfant à l'échelle du territoire pour permettre une éducation artistique. Cet intérêt semble s'être emballé dans les années quatre-vingt-dix mais les pouvoirs ne se sont pas intéressés pour la première fois aux aménagements de la vie de l'enfant le 17 novembre 1993 lors de la création des départements sites. Un modèle de partenariat durable et institutionnel pensé à l'échelle locale entre l'école et une institution culturelle a vu le jour le 8 novembre 1974 lors de la création des classes à horaires aménagés (C.H.A.M.). Les C.H.A.M. développées dans les années soixante-dix représentent le socle de la politique d'éducation artistique des années quatre-vingt-dix. Le bouleversement des hiérarchies et la montée en puissance des pouvoirs locaux qui pour être efficaces doivent organiser l'offre culturelle à l'échelle d'un territoire ont fait de l'aménagement des rythmes de vie de l'enfant un élément clé de la politique de l'éducation artistique à l'école dans les années quatre-vingt-dix. Il est important de comprendre que ce mouvement n'est pas né dans les années quatre-vingt-dix mais qu'il était déjà un sujet de préoccupation dans les années soixante-dix et quatre-vingt, soit les années d'enracinement et de développement de l'éducation artistique en milieu scolaire et qu'il est passé au premier plan dans les années quatre-vingt-dix.

1. La coopération avec les collectivités territoriales

1.1. Un exemple de concertation régionale : le P.A.A.C.

L'action culturelle comporte donc deux volets : un volet national et un volet académique. Le volet national consiste pour le ministère de l'Education nationale à subventionner directement un certain nombre d'associations, dont la liste est révisée annuellement, pour les activités qu'elles mènent en milieu scolaire. Pour ce qui est du volet académique, dans chaque académie est mis au point, chaque année, sous l'autorité du recteur,

un P.A.A.C. (programme académique d'action culturelle) destiné à soutenir les initiatives des établissements scolaires, notamment leurs projets d'actions conjointes avec des partenaires artistiques et culturels et à développer la formation et l'information des enseignants dans divers domaines. Dans ce cadre, des conventions conclues entre rectorats, D.R.A.C. et collectivités territoriales permettent l'organisation de nombreuses actions dans les domaines de la musique, du théâtre, du cinéma, de la danse et des arts plastiques. Les programmes académiques d'action culturelle (P.A.A.C.) permettent de définir un plan régional des priorités, des stratégies, et de coordonner les initiatives dispersées. Le lieu de concertation est la commission académique d'action culturelle autour du recteur et du directeur régional des affaires culturelles, rassemblant des élus, des responsables pédagogiques et des associations qui participent à la définition et à la mise en œuvre des actions. Les moyens sont déconcentrés dans chaque rectorat, destinés à l'information, à l'aide aux établissements scolaires et aux organismes culturels. Les programmes académiques accordent une place privilégiée à toute action développant les pratiques artistiques dans les établissements, notamment autour des projets d'action éducative (P.A.E.) ou jumelages entre établissements et lieux culturels.

Les P.A.A.C. comprennent notamment des actions d'initiation à la musique et à la danse, au cinéma, au théâtre. La diversité des actions proposées ne doit toutefois pas cacher la cohérence du dispositif global. Les P.A.A.C. ne doivent pas disperser mais au contraire, ils doivent introduire de la cohérence, faciliter et rationaliser le partenariat :

« Les volets du programme peuvent concerner des domaines d'activité variés (...) il est demandé de poursuivre l'effort entrepris au cours de l'année précédente pour soutenir et initier les actions permettant de développer et de diversifier les activités et les pratiques artistiques, en collaboration avec des partenaires extérieurs. Il conviendra aussi d'attacher une importance accrue au développement des activités culturelles dans des zones géographiques où ce type d'activité peut contribuer à favoriser l'intégration sociale des élèves et leur réussite scolaire¹. »

Si ces programmes concernent en tout premier lieu les élèves, car la démarche est celle de l'analyse des besoins éducatifs et culturels des jeunes, ils concernent également les enseignants car le P.A.A.C. introduit aussi des actions de formation et d'information.

¹ Note de service n°88-157 du 22 juin 1988 sur l'action culturelle dans les premier et second degrés : les P.A.A.C. Année scolaire 1988/1989.

Le P.A.A.C. est avant tout un projet concerté à l'échelle d'une région :

« C'est le niveau régional qui peut, en associant les échelons départementaux, soutenir directement les actions innovantes favorisant l'ouverture des établissements scolaires et la rencontre des jeunes avec les professionnels du secteur culturel. Cette concentration aboutira à des programmes d'actions conjointes qui pourront selon les cas, prendre la forme de conventions pouvant associer d'autres partenaires, ou d'accords contractuels¹. »

Dans chaque académie, les moyens d'action mis à la disposition des établissements pour développer l'action culturelle en milieu scolaire sont rassemblés et organisés dans les P.A.A.C. qui se présentent comme des projets annuels, résultant d'une concertation entre les responsables du système éducatif aux niveaux académique et départemental et les partenaires de l'école. Les modalités de leur mise en œuvre sont décrites dans la note de service n°87-185 du 1^{er} juillet 1987.

Elaborés sous l'autorité des recteurs en concertation avec les inspecteurs d'académie, ces programmes traduisent les choix et les priorités qu'il convient de développer dans chaque académie, compte tenu des ressources et des besoins locaux, dans le cadre de grandes orientations ministérielles qui mettent l'accent sur le développement des domaines artistiques. C'est à ce niveau qu'il est possible de mobiliser le concours d'associations et d'organismes culturels compétents en orientant leur action selon les besoins du système éducatif, dans le respect de la spécificité de chacun. Le recteur associe les inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'éducation, à la définition d'une politique d'action culturelle pour l'académie, coordonne les actions régionales et départementales, et procède à la répartition des crédits nécessaires aux différents volets du programme académique. Une cellule de travail, animée par le responsable académique nommé par le recteur, et réunissant notamment des responsables départementaux du premier et du second degrés désignés à cet effet par les inspecteurs d'académie, peut constituer un lieu de concertation pour la conception et l'élaboration du programme académique, sa mise en œuvre et son suivi. Elle informe et associe les responsables des autres services académiques et les représentants d'autres administrations. Sa réflexion s'appuie sur les recherches de groupes de travail

¹ Note de service n°88-157 du 22 juin 1988 sur l'action culturelle dans les premier et second degrés : les P.A.A.C. Année scolaire 1988/1989.

spécialisés dans différents domaines. Ceux-ci réunissent des membres des corps d'inspection, des chefs d'établissement, des enseignants du premier et du second degrés, ainsi que les professeurs et les inspecteurs départementaux de l'Education nationale chargés du suivi des projets d'action éducative (P.A.E.) qui, dans chaque département, apportent leur collaboration au responsable départemental.

Ces programmes sont également concertés avec des corps étrangers au ministère de l'Education nationale. Ils sont élaborés conjointement avec les services déconcentrés d'autres départements ministériels, tout particulièrement les D.R.A.C. Cette concertation s'étend aux collectivités territoriales qui ont un rôle essentiel à jouer en matière de développement culturel. Il est essentiel de développer la concertation avec les collectivités qui disposent, du fait de la décentralisation, de compétences à l'égard de l'école. Développer la concertation avec les élus est nécessaire car il faut qu'ils soient informés des possibilités de collaboration qui existent dans le cadre de ce programme, des projets d'action éducative, des ateliers de pratique artistique, des classes culturelles et d'autre part, pour harmoniser leurs propositions.

Dans la grande majorité des académies, des groupes de travail techniques réunissent régulièrement des représentants des différents partenaires pour procéder à l'inventaire des besoins et des ressources, à une évaluation des actions entreprises ainsi qu'à une analyse prospective des évolutions constatées. Cette collaboration aboutit à des conventions bipartites, notamment avec les D.R.A.C. (quinze rectorats ont signé une convention avec les D.R.A.C.) ou tripartites, engageant les rectorats, les D.R.A.C. et les collectivités territoriales à l'exemple du protocole d'accord signé entre le rectorat de l'académie d'Aix-Marseille et la D.R.A.C., le 15 juin 1984. Il s'agit de constituer un groupe de liaison enseignement/culture. Le groupe a pour mission d'élaborer et mettre en œuvre, chaque année scolaire, un P.A.A.C.

Les recteurs disposent, pour la réalisation des P.A.A.C., des crédits déconcentrés dont le montant global s'est élevé en 1987 à 9 936 620 francs, en 1988 à 10 099 000 francs, auxquels s'ajoutent 2,5 millions de francs en mesures nouvelles au titre de la mise en application de la loi sur les enseignements artistiques. À cette dotation s'ajoute la contribution financière des autres partenaires institutionnels (autres ministères, grands organismes, collectivités territoriales). Le montant du financement est du même ordre pour les deux ministères. La subvention accordée à un organisme est déterminée en fonction d'éléments que sont le nombre des P.A.E. auxquels il apporte son concours et l'importance de sa participation aux actions de formation.

Le P.A.A.C. est fondé sur plusieurs types d'actions complémentaires : formation, information et promotion des projets d'établissements et des écoles et regroupe tous les dispositifs visant à développer l'action culturelle en milieu scolaire à l'échelle d'une région dont les P.A.E.

Les actions de formation sont un des aspects des P.A.A.C. Il existe des dépenses spécifiques pour les stages d'action culturelle. Les stages intégrés aux plans académiques et départementaux de formation sont organisés et financés selon les modalités en vigueur pour tout stage. Néanmoins, l'intervention d'organismes culturels en tant que formateurs où l'organisation matérielle entraîne des dépenses supplémentaires peut être prise en charge sur les crédits mis en place au C.R.D.F.¹. Ces stages peuvent être cofinancés par les services extérieurs d'autres ministères et notamment les D.R.A.C. dans le domaine prioritaire des activités artistiques en vue d'assurer des formations conjointes. Ces formations peuvent se faire lors de stages d'action culturelle, académiques ou départementaux qui portent sur des démarches pédagogiques ou des thèmes favorisant l'ouverture de l'école. Ils peuvent associer des partenaires extérieurs en tant que formateurs et/ou stagiaires. Dans chaque académie des stages sont inscrits au plan académique de formation (P.A.F.) sous la rubrique « *action culturelle*. » Ces stages, encadrés par des personnels de l'Education nationale et des professionnels du secteur culturel, ont pour objectif d'initier les enseignants à des pratiques culturelles contemporaines et de les aider à utiliser fructueusement les ressources de leur environnement. Ce sont aussi des stages méthodologiques qui mettent de plus en plus l'accent sur la nécessaire évaluation des actions entreprises. Ils ont enfin pour particularité d'être ouverts dans la mesure du possible à un public mixte : enseignants et professionnels du secteur culturel. Pendant l'année scolaire 1986/1987, 529 stages de ce type ont été organisés et ont concerné 10 900 enseignants. Pour 1987/1988, 569 stages d'action culturelle ont été programmés. Il convient d'ajouter à ces stages des séminaires hors P.A.F., soutenus conjointement par les services de la Culture et de l'Education nationale et mis en œuvre par des organismes culturels. D'autre part, la mise en application de la loi sur les enseignements artistiques offre aux rectorats et aux D.R.A.C. la possibilité de développer l'organisation de formations conjointes dans le domaine artistique. Ces formations, qui peuvent également prendre place dans les plans départementaux, permettent aux équipes impliquées dans des

¹ C.R.D.F : Centre de recherche sur les droits fondamentaux.

projets communs d'analyser leur expérience du partenariat et de concevoir de futures actions dans un souci de complémentarité. Elles permettent aussi d'approfondir la réflexion pédagogique dans des domaines spécialisés et elles concernent alors plus particulièrement les équipes d'enseignants et d'intervenants extérieurs engagées dans des projets importants tels que la conduite d'ateliers de pratique artistique dans les collèges et les lycées ou les classes culturelles dans les écoles. L'ensemble de ces formations doit permettre la création d'équipes relais susceptibles de diffuser les acquis de leur formation auprès de leurs collègues et de contribuer à en évaluer les effets.

L'action d'information est un aspect supplémentaire du P.A.A.C. L'information est destinée aux enseignants et aux partenaires de l'école qui jouent un rôle essentiel pour la mise en œuvre des programmes académiques, soit en préparant, soit en prolongeant des actions de formation, soit en fournissant des renseignements pratiques sur l'action culturelle, soit en assurant le rayonnement de projets particulièrement intéressants ou de programmes montés avec des partenaires. De nombreux types de supports sont utilisés : bulletins des rectorats, inspections académiques, centres régionaux ou départementaux de documentation pédagogique, catalogues de ressources ; séminaires et journées d'information, expositions ; collaboration avec la presse écrite et audiovisuelle ; utilisation de serveurs télématiques dans certaines académies ; personnes ressources. Dans chaque département des enseignants sont chargés de conseiller et d'aider les établissements au cours de l'élaboration et de la réalisation de leurs projets. D'autres spécialistes dans un domaine artistique apportent leur concours aux services éducatifs d'archives ou de musées, assurent des relations durables entre organismes culturels et milieu scolaire, animent des groupes de réflexion, recueillent et diffusent l'information. L'accessibilité à l'information et à la documentation est un facteur important de développement culturel.

1.2. La semaine des arts

Enfin, la promotion des projets des établissements et des projets des écoles est un des derniers aspects des P.A.A.C. Il est important, dans l'intérêt des établissements et des élèves, de faire connaître et de valoriser les actions de qualité et les opérations innovantes conduites en milieu scolaire. C'est pourquoi est instaurée en 1987 la semaine des arts. Cette initiative rencontre un grand succès tant auprès des établissements que du public et de la presse. De nombreuses manifestations ont été programmées au niveau académique ou départemental

ainsi qu'au niveau des établissements. Le dispositif a aussi pour objet de faire valoir et de faire connaître les projets et les réalisations des élèves par des actions d'animation et de valorisation fondées sur l'ouverture de l'institution scolaire. Outre les initiatives prises par l'administration centrale de l'Education nationale ou d'autres ministères, les rectorats tentent de favoriser des événements qui s'inscrivent dans la vie des établissements. Ces initiatives ont d'autant plus de rayonnement qu'elles rencontrent celles d'autres partenaires.

« La semaine des arts que j'ai lancée pour la première fois lors de la précédente année scolaire a été, par son succès, symbolique de l'intérêt que le système éducatif porte chaque jour davantage à la formation artistique et culturelle des jeunes et a mis en valeur le travail remarquable des enseignants et l'enthousiasme des élèves¹. »

Annoncée par le ministère de l'Education nationale dans un texte adressé aux recteurs le 8 janvier 1987, la semaine des arts qui se déroule du 18 au 23 mai 1987 en collaboration avec le ministère de la Culture est une véritable première. Concernant écoles, collèges, lycées et écoles normales, elle vise plusieurs objectifs. Tout d'abord, elle se veut symbolique de *« l'intérêt que le système éducatif porte chaque jour davantage à la formation artistique et culturelle des jeunes². »* Ensuite, laissée à l'initiative des équipes éducatives, des directeurs d'écoles et des chefs d'établissements, cette opération prend les formes les plus variées : spectacles, colloques, expositions. Elle est surtout l'occasion de manifester sous différentes formes les liens qui unissent le ministère de l'Education nationale et le ministère de la Culture mais aussi au sein du ministère de l'Education nationale, elle crée des possibilités de rencontres entre tous les acteurs de l'éducation – élèves, parents, enseignants, élus, artistes, partenaires culturels et associatifs. La semaine des arts doit être l'occasion pour les responsables académiques et départementaux ainsi que pour les établissements scolaires et les équipes de penser, d'organiser, de présenter le volet artistique et culturel des projets d'établissement.

Les opérations fondées sur le partenariat sont donc tout particulièrement mises en valeur. Le but est de manifester les liens qui unissent le ministère de l'Education nationale et

¹ Installation du haut comité pour les enseignements artistiques, 29 mars 1988, intervention de René Monory.

² « Le réveil des enseignements artistiques », *Le Monde de l'éducation*, mai 1987.

le ministère de la Culture mais aussi les liens que tissent les établissements d'enseignement général avec d'autres partenaires :

« Les réalisations artistiques et culturelles de qualité se multiplient dans les écoles, les collèges, les lycées et les écoles normales. Certaines sont le fruit d'actions menées conjointement avec le ministère de la Culture. D'autres témoignent d'une collaboration fructueuse avec les partenaires de l'école, parents d'élèves, mouvements associatifs, artistes et professionnels de l'art¹. »

Par exemple, pour sa sixième édition, la semaine des arts met l'accent tout particulièrement sur les actions fondées sur la pratique d'un partenariat structuré entre les établissements scolaires et les organismes culturels de leur environnement (théâtre, musées, centre d'art contemporain, bibliothèques) afin de souligner le bénéfice que les jeunes peuvent retirer de cette collaboration.

La semaine des arts permet aussi de valoriser le travail considérable, souvent méconnu, qui s'effectue dans les établissements scolaires au titre des enseignements artistiques et de l'action culturelle. *« Au cours de cette semaine, tous les établissements scolaires, écoles, collèges, lycées, écoles normales présenteront à leur public naturel, au jour qu'ils auront choisi, les résultats du travail artistique et culturel conduit dans l'établissement². »* Cette opération est menée à l'initiative des chefs d'établissement et des équipes pédagogiques et concerne tous les modes d'expression. Cette manifestation constitue un temps fort dans la vie artistique et culturelle des établissements. Elle présente les réalisations artistiques et culturelles qui se multiplient dans les écoles, les collèges, les lycées et les écoles normales afin de mieux faire connaître au public le travail qu'effectuent les enseignants et leurs élèves, et de mettre en valeur la qualité de l'action culturelle et la vitalité des enseignements artistiques.

Pour conclure, la semaine des arts est l'occasion de rencontres entre les différents acteurs de l'éducation artistique et doit permettre de dresser un bilan des projets éducatifs conduits dans les établissements. Les projets d'action éducative sont mis en valeur à cette occasion. Le P.A.E. est un des axes prioritaires du P.A.A.C. au même titre que les jumelages

¹ Semaine des arts, circulaire n°87-007 du 8 janvier 1987.

² Semaine des arts, circulaire n°87-007 du 8 janvier 1987.

entre établissements et organismes culturels, ateliers de pratiques artistiques, classes culturelles.

Les partenariats entre le ministère de l'Éducation nationale et le ministère de la Culture se concrétisent dans les domaines de l'action culturelle, des enseignements et des activités artistiques, selon les modalités diverses et à tous les niveaux du système éducatif. Ainsi en est-il, par exemple, des classes culturelles, des ateliers de pratique artistique, des options cinéma-audiovisuel et théâtre-expression dramatique à l'école élémentaire, au collège ou au lycée. Le jumelage propose une étape de plus et non pas un dispositif de plus.

1.3. Le jumelage

Une circulaire officialise en 1992 une pratique déjà répandue, celle du jumelage entre un établissement culturel et un établissement scolaire dans un but pédagogique. La logique du jumelage introduit deux notions importantes, celle de la logique de territoire et celle de la logique de réseaux. Le jumelage vise à rationaliser les ressources culturelles à l'échelle d'un territoire. Le but étant de pérenniser les dispositifs, de les globaliser et de les normaliser pour que le partenariat culturel ne soit plus exception mais règle et ainsi d'achever l'ambition de démocratisation culturelle.

Le jumelage est un rapprochement systématique d'établissements scolaires et d'établissements culturels en vue d'enrichir la partie culturelle d'un projet d'école, de collège ou de lycée. Un établissement culturel qui s'associe avec un établissement scolaire dans un tel cadre ouvre ses portes aux élèves et à leurs professeurs aussi bien à sa programmation qu'à son administration et à ses coulisses.

On recensait déjà en 1992, ici ou là, des modes de relations privilégiées, et organisées entre structures culturelles ou équipes artistiques et publics (scolaires, entre autres) car la conquête des publics, l'aménagement culturel du territoire, la réduction des inégalités d'accès à l'art sont inscrits parmi les priorités du ministère de la Culture. Par exemple, les « *contrats publics plus* », lancés en 1990, visent déjà à matérialiser ces volontés, cette dimension essentielle de l'action culturelle. De même, dans le cadre du programme 1987/1988 sur le

développement des pratiques artistiques en milieu scolaire¹, les deux ministères soutiennent à titre expérimental la conclusion de contrats entre établissements scolaires et établissements culturels pour construire des projets autour de plusieurs axes forts d'intervention. Le ministère de l'Éducation nationale y consacre 200 000 francs et le ministère de la Culture 600 000 francs.

S'inscrire dans une logique des territoires, tel est l'intérêt premier des jumelages, de par la souplesse possible de la formule et la zone géographique qu'ils peuvent couvrir. Et il a pour première vertu de rétablir un dialogue à parité entre Culture et Éducation nationale. Il s'établit également, à l'intérieur de chaque camp, une nécessaire mise en synergie des forces (institutions culturelles, équipes de créations, médiateurs culturels d'une part, enseignants et établissements d'autre part). Toutefois, en termes d'aménagement culturel du territoire, se pose le problème des régions sous-développées en équipements, pauvres en institutions culturelles et en lieux permanents de diffusion. Quel jumelage pour le théâtre en Auvergne ailleurs qu'à Montluçon ? Quel jumelage en Mayenne ?

La logique des territoires se double d'une logique de réseau. Pour qu'un jumelage soit idéalement opérant, il convient non seulement de privilégier les allers et retours entre structures culturelles et chacun des établissements mais aussi de provoquer une mise en synergie, une mobilisation de l'ensemble des participants. Le but des jumelages est d'apporter une forte stimulation locale en rapprochant les divers départements ministériels concernés, l'État et les collectivités territoriales, les enseignants et les personnels culturels, les artistes et leurs publics. Les ambitions placées sur le jumelage sont fortes :

« Ils permettront une meilleure prise en compte des aspirations des jeunes et une diffusion de la culture plus effective. Ils favoriseront la concertation, la confrontation créative, le dialogue et l'émergence d'idées nouvelles. Ils garantiront la circulation de l'information et la mise en commun des données². »

Le dialogue doit s'établir sur la base de la spécificité de chacun des deux partenaires et sur un double volontarisme concret et inscrit dans la durée mais cela ne se fait pas sans difficultés. Certains remarquent *« la lourdeur de la procédure³ »*. Établir une convention

¹ Note de la D.E.F., 17 avril 1987.

² Circulaire n°92-129 du 30 mars 1992.

³ Étude sur neuf jumelages théâtre.

globale, ses avenants spécifiques à chaque établissement relève le plus souvent de la performance. On souligne également la disparité des modes de négociation : il faut négocier avec la D.R.A.C. et le rectorat chaque année, alors qu'on peut passer une convention sur plusieurs années avec les collectivités territoriales (Bayonne). La coordination est vécue comme un problème majeur à différents niveaux. Le jumelage peut apparaître comme un dispositif flou, peu adapté au regard de ce que sont les instances de l'Education nationale qui lui préfèrent un paysage plus normé. Dans l'élaboration du projet, on se heurte toujours, peu ou prou, à ces logiques : Qui pilote ? Qui est responsable ? Où se trouve la légitimité ? Ces aléas se traduisent par l'échec de la mise en place d'une association fédératrice qui aurait pourtant réglé un grand nombre de problèmes. On retrouve à l'échelle locale les problèmes de coordination entre les ministères de tutelle. Refus de laisser la priorité à l'autre, volonté de conserver l'autorité, les institutions culturelles et les établissements scolaires recréent à petite échelle les problèmes connus à grande échelle.

Une des lois du jumelage est qu'il ne doit pas être une procédure parmi d'autres, un nouveau guichet, ou un moyen commode d'obtenir plus de subventions sans fournir plus de travail (en faisant de nouveau subventionner ce qui est de l'ordre de la mission de service public des institutions culturelles, ce qui revient à le payer deux fois). La circulaire n°92-129 du 30 mars 1992 définit les principes et objectifs du jumelage :

« Les résultats qualitatifs de ce partenariat sont désormais incontestables. Il est donc possible d'en accroître le rayonnement et de lui assurer une pérennité plus forte. Ces objectifs seront atteints dès lors que des écoles, des collèges, des lycées et des universités d'une part, des institutions culturelles de l'autre s'engageront dans la démarche de jumelages que le gouvernement a décidé d'encourager en conseil des ministres, le 2 octobre 1991. »

Le jumelage a pour but de renforcer le partenariat entre écoles et institutions culturelles et apparaît comme une étape de plus. À de simples actions ponctuelles, on souhaite mettre en commun les ressources afin de faciliter l'accès à la culture des élèves à l'échelle d'un territoire. Les jumelages doivent faciliter les contacts, et permettre un accès généralisé aux institutions culturelles. Non pas les réserver seulement aux élèves de professeurs qui y ont traditionnellement accès. Echapper aux modèles standards, fonder le jumelage sur la collaboration de deux spécificités doit être la règle de la commune qui décide de mettre en place le dispositif des jumelages avec en toile de fond la pérennisation des phases

d'expérimentation en matière d'éducation artistique : « Avec le jumelage, les pratiques de partenariat pourront : se diversifier et se multiplier, mieux s'inscrire dans la durée, s'insérer dans un projet d'ensemble cohérent, devenir représentatives et symboliques de la politique artistique et culturelle menée à tous les échelons décentralisés¹. » Diversification et développement, le jumelage doit permettre de développer et d'approfondir les actions de partenariat existantes, comme le propose la circulaire :

« Meilleure circulation d'information sur les activités artistiques partenariales en cours ; proposition régulière aux élèves, aux étudiants, voire à leurs parents, de participer à des événements artistiques et culturels de la région ; accueil de manifestations artistiques au sein de l'établissement ; organisation, dans ou hors du temps scolaire, de rencontres avec des professionnels de secteurs culturels variés, invités à s'exprimer sur leur métier ainsi que sur leurs pratiques créatives ; accueil en résidence d'un artiste ou d'une équipe artistique pendant plusieurs mois. »

Le jumelage présente une originalité fortement affirmée mais à condition que la structure pilote soit clairement motivée, offensive, sinon il ne se serait agité que d'une procédure réunissant d'autres procédures. Toutefois, il n'y a pas de jumelage type mais des jumelages divers, de contenus et d'ampleur très différents, pouvant concerner une petite école rurale comme une grande université pluridisciplinaire, mais pour chacun il faut une véritable relation contractuelle entre des partenaires travaillant en complémentarité sur un projet conçu en commun et connu du plus grand nombre. Les autorités espèrent alors que la semaine des arts soit, chaque année, l'occasion de faire apparaître les résultats obtenus, de relancer l'action ou de lui ajouter de nouvelles composantes.

2. Une situation confuse et obscure

2.1. Quelques difficultés

L'évolution constatée au fil des ans du partenariat entre D.R.A.C. et rectorats est caractérisée par la « *dérive (...) avec la multiplication des dossiers d'ateliers de pratique*

¹ Circulaire n°92-129 du 30 mars 1992.

artistique, réduisant progressivement le rôle des DRAC à celui du guichet pour les établissements scolaires¹. »

La lecture des bilans relatifs à l'année civile 1994 permet de constater que peu nombreuses sont les D.R.A.C. qui affichent le partenariat avec les collectivités locales comme axe stratégique de développement des politiques d'éducation artistique. Seules les D.R.A.C. Alsace, Bretagne, Corse (en milieu rural et en prenant appui sur l'opération A.R.V.E.J.²), Languedoc-Roussillon (encore qu'il ne s'agisse que d'une « *amorce de redéploiement* »), Nord-Pas-de-Calais, Pays-de-Loire, Picardie, Poitou-Charentes, Provence-Alpes-Côte-d'Azur et Rhône-Alpes affirment leur volonté dans ce domaine. Une seule D.R.A.C. (en Basse-Normandie) évoque le contexte pré-électoral que les communes ont connu en 1994 comme frein à la relance du partenariat avec les collectivités locales. La D.R.A.C. Aquitaine met en avant les difficultés de l'application effective du principe de « *fonctionnement partenarial* » avec les collectivités locales « *soumises à la règle d'autonomie des collectivités qui disposent d'un large champ de compétence dans le domaine culturel.* »

« Dans les secteurs où la position de l'Etat est définie par des dispositifs législatifs et réglementaires, le partenariat est assez aisé à conduire. Par contre, lorsque la position de l'Etat résulte de la seule appréciation du ministère de la Culture et de ses agents, la demande de partenariat est souvent pour les collectivités une autre façon de dire que l'Etat doit apporter une contribution financière significative à leurs projets spécifiques, ou à l'inverse que l'Etat souhaite que les collectivités complètent le financement de son propre projet³. »

La faiblesse de la position de l'Etat est aggravée par l'insuffisance des moyens budgétaires consacrés au financement des projets partenariaux. « *L'apport financier de l'Etat est souvent insuffisant pour amener les collectivités à suivre d'emblée les préconisations de l'Etat* » et par un relatif manque de lisibilité des critères de sélection des projets par le ministère de la Culture.

¹ Le partenariat avec les collectivités locales et l'éducation artistique, synthèse des bilans des D.R.A.C. pour l'année 1994, ministère de la Culture, juin-juillet 1995.

² A.R.V.E.J. : aménagement des rythmes de vie des enfants et des jeunes.

³ Chargé de mission, le partenariat avec les collectivités locales et l'éducation artistique, synthèse des bilans des D.R.A.C., D.D.F., juin-juillet 1995, par Jean-Marc Lauret.

S'ajoutent les difficultés propres au travail partenarial entre les services des collectivités locales évoquées dans le bilan de la D.R.A.C. Bretagne. Difficultés à propos de la ville de Rennes et d'une façon générale dans un grand nombre de D.R.A.C. On regrette la très insuffisante coopération entre agents chargés de la politique de la ville, de la politique contractuelle avec les collectivités locales et agents chargés des questions d'éducation artistique et culturelle.

Seule une D.R.A.C. sur trois répond à la commande de bilan en évoquant l'articulation de cette politique d'éducation artistique avec la politique de la ville. Dans une D.R.A.C. sur deux, aucun volet « *éducation artistique* » n'a pu être repéré dans les conventions de développement culturel. À noter, cependant, que la D.R.A.C. Nord-Pas-de-Calais en dépit de difficultés (et des problèmes de fonctionnement qu'elle rencontre) a fait, en 1994 comme en 1993, du partenariat avec les collectivités locales un axe essentiel de sa politique en matière d'éducation artistique. Elle reste en 1994 la plus engagée des D.R.A.C. sur ce terrain. Dans la conclusion de la synthèse des bilans des D.R.A.C. pour l'année 1994, on peut lire :

« L'investissement des collectivités locales sur le terrain de l'éducation artistique n'a quelque chance de se développer que dans la mesure où s'accroît parallèlement l'effort de l'Etat dans ce domaine. L'abandon de la politique des sites pour le développement de l'éducation artistique initiée dans le cadre de la mise en œuvre du protocole d'accord du 17 novembre 1993¹, décrédibiliserait gravement la parole de l'Etat, l'action de ses agents sur le terrain et risquerait de porter un coup fatal au partenariat avec les collectivités locales. »

2.2. Une clarification des compétences

Dans son numéro 243, *Le Monde de l'éducation* a choisi l'art comme ligne éditoriale. Comme l'indique le titre générique du magazine que l'on trouvait en kiosque en décembre 1996 : « *Libérer l'art* ». On peut y lire notamment la retranscription du discours tenu par Jacques Chirac, lors de sa visite à Lyon le 27 juillet 1996, sur l'unité de la patrie culturelle, discours qui témoigne de l'intérêt du président de la République pour les enseignements artistiques et de sa conviction du rôle important que jouent ces disciplines dans la réduction

¹ Protocole d'accord du 17 novembre 1993. Voir page 463.

de la fracture sociale, thème de sa campagne présidentielle de 1995. Une journaliste cherche, quelques pages plus loin à comprendre le rôle des collectivités locales dans un article intitulé : « *Les maires réclament une clarification des compétences* ». Dans un encadré de la page, on trouve l'intervention de Marcel Ferréol, maire adjoint aux affaires culturelles de Besançon, lors du troisième colloque national sur la décentralisation culturelle :

« Nous avons une conception actuelle du partenariat qui me semble floue, source de confusion et, dans certains cas, facteur d'incitation à la surenchère, qui de toute façon masque la question essentielle de la responsabilité de chacun par rapport à cet enjeu fondamental du développement culturel. La question urgente que nous devons nous poser, c'est évidemment celle de la redéfinition et de la clarification des compétences. Qui fait quoi et qui paie ? Je sais que ça ne se limite pas à cela et n'exclut pas la réflexion sur le partenariat mais si, au préalable, on ne définit pas clairement cette question, je crois que nous sommes dans le domaine de la mystification¹. »

Les collectivités n'avaient pas attendu la loi de 1988 pour se préoccuper d'éducation artistique. S'agissant du développement de l'éducation artistique à l'école, « *les communes ont été les pionnières* » affirme Gérard Poteau, délégué général de la Fédération nationale des communes pour la culture. Les premières expériences d'intervenants musiciens en milieux scolaires rémunérés par la ville remontent effectivement au début des années quatre-vingt. En attendant que leurs missions en la matière aient été précisées, les maires continuaient d'agir. « *Je proposerai au Parlement une réforme législative clarifiant les compétences de l'Etat et des collectivités territoriales dans le domaine de l'enseignement de la musique et de la danse.* » La promesse du ministre de la Culture, Philippe Douste-Blazy, le 19 septembre 1996, à l'occasion de la présentation générale du budget de son ministère pour 1997, a sans doute résonné aux oreilles de plus d'un maire, car en 1996, les élus attendaient encore un cadrage juridique et financier de la loi du 6 janvier 1988. En son absence, bon nombre de maires ont multiplié les initiatives locales, tandis que, parallèlement, ils se voyaient proposer, par les différents ministères concernés, une succession époustouflante de dispositifs : contrat local d'éducation artistique, site expérimental pour le développement de l'éducation artistique, plan local d'éducation artistique, site aménagement du rythme de vie de l'enfant et du jeune...

¹ Troisième colloque national sur la décentralisation culturelle, région Franche-Comté et l'O.P.C., les 26 et 27 mai 1994.

Entre le mille-feuille des dispositifs ministériels et le patchwork des initiatives locales, la lisibilité n'est guère de mise. L'effort de clarification de l'Etat est alors d'autant plus urgent que les collectivités locales, qui ont le sentiment de porter la culture à bout de bras, connaissent pour certaines de sérieuses difficultés budgétaires.

Au-delà des problèmes de financement, se pose une question fondamentale, celle de l'égalité d'accès à l'éducation. En fait, *Le Monde de l'éducation* souligne, en décembre 1996 : « *Aujourd'hui, l'éducation artistique est une réalité institutionnelle lourde et peu cohérente qu'attestent une multitude de lois et de décrets et une coopération complexe entre différents ministères*¹. » Dans les mêmes temps, la délégation au développement et aux formations du ministère de la Culture organise les rencontres interrégionales sur l'éducation artistique :

« *Parce que nous n'avons pas vocation dans le champ de l'éducation artistique à agir seuls (...) l'heure nous semble venue de faire le point : mettre à plat tout ce qui existe pour que les collectivités territoriales, qui sont partie prenante, les institutions culturelles et les utilisateurs s'y retrouvent ; confronter les différentes approches institutionnelles et voir, tous ensemble, comment s'y prendre pour étendre l'éducation artistique à un maximum de jeunes. »*

Le 22 mai 1996, l'Observatoire des politiques culturelles organise à Lyon, en collaboration avec le ministère de la Culture (D.D.F. et D.R.A.C. Rhône-Alpes), un séminaire sur les collectivités territoriales et l'éducation artistique et culturelle. Ce séminaire confronte les expériences des collectivités territoriales dans le domaine de l'éducation artistique à l'école. Il permet de mettre en évidence l'implication des collectivités territoriales et la diversité des initiatives locales, l'imbrication de dispositifs publics insuffisamment coordonnés et faiblement dotés, la nécessité d'un vrai partenariat contractuel, les divergences de conception et d'objectifs entre institutions éducatives et culturelles, divergences rendant nécessaires des pratiques d'évaluation et de formation pour conforter les actions. Aux vues des expériences et des réactions que suscite la mise en place de l'éducation artistique apparaît la question centrale : quel doit être le rôle de chacune des collectivités publiques ? L'enseignement artistique relève, en effet, de la politique nationale – l'Etat exerce un monopole sur la conception des programmes éducatifs – mais ce sont les villes ou les communautés de communes qui ont mis en place la plupart des expériences. Les représentants

¹ *Le Monde de l'éducation*, décembre 1996, p.65.

du ministère de la Culture, au niveau central comme en région, adoptent une attitude pragmatique et constatent que l'Etat doit se recentrer. Il doit réactiver son rôle traditionnel de producteur de sens et de définition d'objectifs pour assurer sa mission d'impulsion. « *Il appartient à l'Etat de souligner l'importance de l'éducation artistique, de financer des expériences pilotes et d'évaluer les actions. Il doit aussi assurer la formation initiale des formateurs, qu'ils soient enseignants ou intervenants artistiques*¹. »

L'Etat doit assurer une mission d'impulsion. Dans *La Coopération entre le ministère de la Culture et les collectivités territoriales*, livre dirigé par Philippe Poirrier², l'historien décrit le passage d'un « *Etat tutélaire* » à un « *Etat partenaire* » lorsqu'il s'agit de caractériser l'évolution du lien entre Etat et collectivités territoriales. Il appartient à l'Etat *partenaire* de souligner l'importance de l'éducation artistique, de financer des expériences pilotes et d'évaluer les actions. Il doit aussi assurer la formation initiale des formateurs, qu'ils soient enseignants ou intervenants artistiques. Si le ministère de la Culture est un fervent défenseur des enseignements artistiques, il n'est pas seul à agir. Les ministères de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports, interviennent aussi. Si cela pose des problèmes d'organisation, l'Etat se doit d'améliorer la coordination de ses services et de ses différentes initiatives. L'empilement des dispositifs nuit à la cohérence de l'action et brouille la lisibilité des interventions. Ce sont les impératifs de la fonction ministérielle, et ceux de la pression médiatique, qui rendent difficile l'harmonisation de l'intervention des différents ministres, d'autant que tous essaient de marquer leur passage. Le temps du politique n'est pas nécessairement celui du social et du culturel. Lucien Sfez dans son livre sur la décision³ cite un spécialiste moderne des organisations et de la décision, Jay Forester, pour qui l'élaboration de la politique devrait se voir séparée des tâches absorbantes qu'entraîne la prise de décision au niveau opérationnel sinon les pressions du court terme empiètent sur cette élaboration. Pour lutter contre ces tendances d'inertie, il apparaît indispensable de créer des missions transversales qui coordonnent les initiatives ou en tout cas harmonisent les positions. Tel est le rôle de la D.D.F. (ministère de la Culture) et de la mission interministérielle pour le développement de l'éducation artistique. Mais, la coordination administrative demeure

¹ La synthèse des débats ayant eu lieu à Lyon en mai 1996 met en avant le fait que l'Etat doit se recentrer.

² Philippe Poirrier, professeur d'histoire contemporaine à l'université de Bourgogne.

³ Lucien Sfez, *La Décision*, Paris, PUF, Que sais-je ?, 1984, 125p.

insuffisante. C'est en fait sur le terrain que se règlent ces questions car la répartition des compétences éducatives entre les communes, les départements et les régions apparaît comme une source possible d'inégalité et de discontinuité de l'enseignement. Il y a des risques de rupture de la chaîne de l'éducation entre le collège et le lycée et même l'université. « *Aujourd'hui, un enfant à Annecy suivra une initiation culturelle jusqu'au primaire, puis plus rien à partir du collège qui dépend d'un département peu attentif à la culture. Il appartiendra sans doute au législateur d'harmoniser les compétences des différentes collectivités publiques*¹. »

L'évaluation de ce qui est donné en terme financier par les collectivités locales est difficile à chiffrer car comme le consigne en juin 1994 Robert François dans son rapport au ministre de l'Education nationale *sur les activités complémentaires à la scolarité mises en place par les collectivités locales*, les services ne collectent pas les informations chiffrées permettant de mesurer l'engagement des cofinanceurs. Quant aux activités complémentaires lancées à l'initiative des collectivités, il n'existe aucun outil de suivi ni de mesure dans les services et le repérage demeure empirique.

Toutefois, dans la majorité des cas, l'intervention de la collectivité s'effectue sous la forme d'une subvention directe ou indirecte. Subventions d'équipement et de fonctionnement allouées aux établissements au titre d'actions complémentaires (acquisition de mobilier, de matériel informatique...) mais, également, mise à disposition de personnels ou rémunération d'intervenants ou de moyens (locaux, transports...), politique tarifaire ou encore subvention à des organismes divers ou à des projet et cofinancement d'opérations telles que les contrats ville enfant ou ville enfant jeune.

En principe, dans la répartition des charges entre l'Etat et les collectivités², le ministère de l'Education nationale assume la rémunération des enseignants – souvent sous forme d'heures supplémentaires – et certains frais de fonctionnement. Le ministère de la Culture finance les interventions des partenaires culturels et les collectivités règlent les équipements et la majeure partie du fonctionnement. S'il paraît relativement aisé de repérer et de chiffrer les interventions du ministère de l'Education nationale et du ministère de la Culture, il est moins facile de recenser les interventions des collectivités souvent globalisées

¹ Synthèse de René Rizzardo pour l'O.P.C., 1996.

² Annexe O - La répartition des charges pour les collectivités territoriales, 1987.

dans les budgets de fonctionnement des établissements, comme le remarque Françoise Mosser¹ :

« L'Education nationale et la Culture ont fait au cours de ces dernières années des efforts financiers importants pour le développement de cette politique. Il est douteux qu'on puisse poursuivre cet effort à la même cadence. Le ministère de l'Education nationale a bien d'autres soucis et les enseignements artistiques ne pourront jamais être pour lui une priorité. La brutale réduction que vient de subir le budget de la D.E.F., pour cause de collectif, démontre que le ministère de la Culture a aussi d'autres priorités. Le recours –une fois de plus- se trouve du côté des collectivités, pour lesquelles l'effort démultiplié serait proportionnellement beaucoup moins important. Actuellement les collectivités déplorent les effets de la décentralisation qui, en matière scolaire, ne leur a laissé que les murs et les tient à l'écart de toute responsabilité pédagogique. »

Et elle conclut de façon lapidaire : *« C'est, en tout cas dans cette voie qu'il faut aller, si l'on veut dépasser le niveau expérimental actuel de cette politique. »*

Le rapport de l'inspection générale de l'administration de l'Education nationale, en date de juin 1994, n'hésite pas lui aussi à se référer à la loi du 22 juillet 1983. La conclusion du rapport sur cette législation rappelle qu'« il serait bon, d'abord, de clarifier le dispositif : tendre vers un partage plus rationnel des rôles entre l'Etat et les collectivités territoriales, le premier fixant et mettant en œuvre un programme national d'éducation, les secondes gérant l'hétérogénéité et assurant l'adaptation locale ». Dans ce même rapport, on peut lire :

« Il faut ajouter que la plupart des responsables du système éducatif déclarent entendre peu parler des activités complémentaires. Ils en ont une vue incomplète et semblent considérer qu'elles ne les concernent pas. Ce domaine qui intéresse surtout le premier degré mais qui se développe au collège ou au lycée n'est guère étudié – voir connu- dans beaucoup de services académiques. Est-ce la raison pour laquelle il n'est presque jamais conflictuel ? Mais cette ignorance, voire ce désintérêt, s'il s'explique par le poids d'autres charges et par une longue tradition, n'est certainement pas conforme à l'esprit de la décentralisation et nuit à la nécessaire cohérence de l'action éducative. »

¹ Page 10 de la note adressée par François Mosser à René Rizzardo.

Les archives des Bouches-du-Rhône nous donnent l'opportunité de développer un exemple de problème lié aux ambiguïtés de la répartition des charges et des compétences. Les archives des Bouches-du-Rhône disposent d'un service éducatif depuis 1957 ; deux heures de décharge hebdomadaire de service au départ avaient été portées, après divers paliers, à dix heures, au bénéfice de deux professeurs : l'un à Marseille, l'autre à Aix ; mais la peau de chagrin des décharges a supprimé d'abord les heures d'Aix, puis a rogné les heures de Marseille jusqu'à six en 1981/1982, et, semble-t-il, trois seulement en 1982/1983 ; cela, sans qu'aucun reproche ait été fait à cette forme d'éducation. La collaboration est pourtant exemplaire : l'Education nationale détache un professeur à mi-temps (car le contact avec l'enseignement réel est indispensable), le ministère de la Culture et les collectivités locales fournissent locaux et équipements, conservateur et personnel qualifiés. Ce qui entraîne les plaintes des archives du Bouches-du-Rhône :

« Dans ces conditions, nous sommes fondés à nous demander s'il est bien opportun d'envisager des actions nouvelles, alors que les moyens sont non seulement en stagnation mais en régression pour des actions ayant fait leurs preuves, et nous allons être incapables de les satisfaire, faute de moyens. »

En 1986, la D.D.C. déconcentre plus de six millions de francs¹ pour des actions en milieu scolaire. Les crédits d'intervention en milieu scolaire ont prioritairement une fonction d'incitation à la formulation par les D.R.A.C. d'une politique d'ensemble en direction du public scolaire. Ils concernent les projets qui constituent des initiatives artistiques et culturelles sérieusement réfléchies, incluant l'intervention de professionnels directement engagés dans un processus de création, qui s'ouvrent à des domaines nouveaux de l'action culturelle (musique moderne, audiovisuel, nouvelles technologies), qui s'adressent à de nouveaux publics (petite enfance) exprimant une demande croissante dans le domaine culturel - tandis que les structures de l'Education nationale prennent peu en compte cette dimension - et qui ont une durée suffisante sur l'année autant qu'une importance significative en prenant appui sur un organisme culturel. Toutefois, d'un point de vue général, au-delà des actions ciblées par la D.D.C. pour la déconcentration des crédits, la faiblesse de la position de l'Etat

¹ Note de la D.D.C. sur le rôle des D.R.A.C. dans les rapports avec l'Education nationale et dans le domaine des enseignements artistiques, 6 juin 1986.

est aggravée par l'insuffisance des moyens budgétaires consacrés au financement des projets partenariaux :

« L'apport financier de l'Etat est souvent insuffisant pour amener les collectivités à suivre d'emblée les préconisations de l'Etat, et par un relatif manque de lisibilité des projets par le ministère de la Culture. Aucun plan local d'éducation artistique n'a donc été envisagé en Aquitaine, la D.R.A.C. centrant son action en milieu scolaire sur les jumelages avec les institutions culturelles, avec le souci d'impliquer autant que faire se peut les collectivités locales concernées. »

Un compte rendu des rencontres interrégionales sur l'éducation artistique a été rédigé par Michel Rabaud¹ et est rendu public au mois de mars 1997. Dans sa conclusion, il nous rapporte que : *« Les expériences menées depuis une vingtaine d'années ont entraîné une atténuation perceptible des cloisonnements administratifs et des méfiances corporatistes. Il reste encore du chemin à faire pour éradiquer totalement certaines habitudes invétérées d'ignorance ou de disqualification réciproques. »*

Lors de la mise en réseaux de ressources culturelles pour l'éducation artistique, une expérimentation est réalisée en juin 1997. Le document de la D.D.F. souligne que le développement de l'éducation artistique et culturelle est freiné par des obstacles difficiles à éviter :

« La superposition de dispositifs successifs (classes culturelles, ateliers de pratiques artistiques, jumelage, sites Toubon, sites Drut, sites Douste-Blazy, sites Bayrou...) conduisent à une perte de lisibilité des objectifs et de l'action sur le terrain, et à une certaine perte de responsabilité de l'acteur culture dans le développement de l'éducation artistique et culturelle. C'est bien souvent l'acteur collectivité locale, l'acteur jeunesse et sport ou l'acteur éducation qui initie, décide, commande, gère... parfois (mais pas toujours) avec le soutien de l'acteur culture... au risque de situer les structures culturelles plus en prestataires de

¹ Ancien élève de l'Ecole normale supérieure et agrégé de lettres classiques, Michel Rabaud a enseigné la littérature française à l'Institut français de Londres (université de Lille III). Il a rejoint ensuite le ministère de la Culture où il a été inspecteur général des spectacles avant d'être chargé de développer l'éducation artistique et culturelle.

service qu'en responsables d'une action culturelle en direction des publics jeunes¹. »

Ce document fait également ressortir à quel point :

« la multiplicité des acteurs et des dispositifs conduit souvent à une gestion des moyens manquant de cohérence : dispersion, cloisonnement, fractionnement, faible efficience... On peut se poser la question, par exemple, de savoir si la dissémination des heures mises à disposition par l'Education nationale par petits bouts, n'est pas moins rentable que le regroupement de ces heures en un ou deux emplois de médiateurs culturels, en appui à l'ensemble des structures culturelles d'un territoire... »

La nécessité d'une clarification de la répartition des compétences entre les différentes collectivités publiques n'est que partiellement apaisée par la loi sur la décentralisation du 22 juillet 1983. À la fin des années quatre-vingt, l'Etat réduit largement ses engagements financiers pour se recentrer sur une mission de pilotage et d'évaluation. Après plusieurs réformes, se met en place, au cours des années quatre-vingt-dix, une polarisation autour des villes, qui sont érigées en nouveaux centres de commandement culturel.

3. L'aménagement du temps de vie de l'enfant

3.1. La chronobiologie

La question de l'aménagement des rythmes de vie de l'enfant est étroitement liée à la question des rythmes scolaires. Les rythmes scolaires « *aberrants* » sont contraires au développement harmonieux de l'enfant. « *Surchargé par des horaires gargantuesques durant l'année scolaire, l'enfant est déstabilisé par la longueur des vacances* ». Marcel Landowski²

¹ Mise en place des réseaux de ressources culturelles pour l'éducation artistique, expérimentation – point d'étape, juin 1997, 5p.

² Compositeur, Marcel Landowski s'est avant tout consacré, parfois au détriment de sa carrière, à la mise en place d'une politique musicale française. Directeur du conservatoire de Boulogne et directeur de la musique à la Comédie-Française (1960), il devient inspecteur général de la musique, de l'art lyrique et de la danse au ministère des Affaires culturelles puis, en 1966, André Malraux le nomme directeur de la musique, fonction qu'il occupe jusqu'en 1974. Son action modifie en profondeur la vie musicale française : création d'orchestres, d'écoles de musique, de conservatoires... Inspecteur général de la musique au ministère de l'Education nationale (1975-1977), directeur général des affaires culturelles de la ville de Paris (1977-1979), président du théâtre musical de Paris-Châtelet (1979-1991), Marcel Landowski est élu à l'Académie des beaux-arts en 1975 au fauteuil de son maître Henri

livre sa réflexion dans un article intitulé « *Réparer une inégalité* » publié dans *Le Figaro* du 25 juin 1987. Le problème taraude les ministres de l'Education nationale. Ainsi en est-il de René Monory qui fait allusion à « *un contexte d'organisation du temps scolaire particulièrement délicat à modifier*¹. »

Dès sa nomination par Jacques Chirac à la tête de la mission pour les enseignements artistiques en 1986, Marcel Landowski fait part au Premier ministre de l'enjeu qui sous-tend l'ensemble du débat à propos de l'éducation artistique en milieu scolaire : « *Le problème fondamental des rythmes scolaires devra être, avec courage, posé*². » Le ministre de l'Education nationale est également sensibilisé à cette question par Marcel Landowski dès août 1986 :

*« La modification des rythmes scolaires est un des principaux points qui à mon sens devront faire l'objet du projet de loi. Les enfants travaillent trop peu de jours, mais trop d'heures chaque jour. Ce point représente non seulement une véritable petite révolution au sein de votre département ministériel, mais également pour les parents, pour le tourisme... Il peut donc être explosif. Il commande cependant la réussite réelle ou l'échec de la mission qui m'est confiée. Il me paraît en effet absolument nécessaire de parvenir, comme plusieurs des grands pays qui nous entourent, à faire en sorte que les enfants dans tout le cycle primaire et au moins dans les deux premières années du cycle secondaire, reçoivent le matin l'enseignement général, afin que l'après-midi soit consacré au sport et à toutes les disciplines artistiques et d'éveil*³. »

Après la promulgation de la loi du 6 janvier 1988 relative aux enseignements artistiques, la question des rythmes scolaire reste centrale pour Marcel Landowski :

« Des journées de six ou sept heures de classe, des semaines de plus de trente heures, coupées par des vacances trop fréquentes et trop longues, ne tiennent pas compte des rythmes chronobiologiques de l'enfant et ne peuvent que

Busser, secrétaire perpétuel de l'Académie des beaux-arts en 1986 puis chancelier de l'Institut de France en 1994.

¹ « Une loi sur les enseignements artistiques ; un nouvel essor », *Cahiers de l'Education nationale*, n°60, décembre 1987.

² Note de Marcel Landowski à Jacques Chirac, juillet 1986.

³ Note de Marcel Landowski à René Monory, 20 août 1986.

nuire à son développement et son épanouissement dans de bonnes conditions. Les rythmes scolaires seront un des problèmes " clés " que notre comité aura à aborder avec courage et lucidité. Déjà l'actuel ministre de l'Education nationale, plus et mieux averti que quiconque, a commencé à améliorer efficacement un état de fait gravement critiquable et vieux de plusieurs décennies¹. »

Les progrès sur la question sont sensibles, comme en témoigne l'intervention de René Monory lors de l'installation du Haut comité pour les enseignements artistiques du 29 mars 1988 :

« Je viens de demander à quatre personnalités d'organiser une réflexion d'ensemble sur ce sujet. Leurs constats et leurs propositions, qui seront présentés à la fin de la présente année scolaire, devront permettre de dégager les principes d'une politique d'amélioration progressive et continue de l'organisation du temps scolaire. J'ai chargé Jean Auba, inspecteur général honoraire et le professeur René Rémond qui traiteront respectivement de la qualité de l'enseignement et de la vie familiale d'examiner les questions concernant les enseignements artistiques dans et hors du système scolaire². »

Les organisations de parents d'élèves ne sont pas insensibles à la question. L'intervention de la P.E.E.P.³ sans pour autant représenter l'ensemble des fédérations de parents d'élèves donne un indice sur les préoccupations des parents en la matière :

« À la P.E.E.P. nous réfléchissons sur l'aménagement de la journée de l'enfant depuis très longtemps puisque le premier document produit par la P.E.E.P. à ce sujet, intitulé " Le surmenage " date de 1930. En 1973, le docteur Antoine Maillard, président de la P.E.E.P., a lancé la réflexion qui a débouché en 1985 sur la réalisation d'un document intitulé : " Rythmes scolaires, 52 propositions pour sortir de l'immobilisme ". Puis nous avons lancé en 1994 une grande campagne nationale pour l'aménagement de la journée de l'enfant : « Enfant enfin on pense à moi ». Tout cela pour dire que c'est un des points sur lequel on ne lâchera pas⁴. »

¹ Installation du haut comité des enseignements artistiques, 29 mars 1988, intervention de Marcel Landowski.

² Intervention de René Monory, ministre de l'Education nationale, lors de l'installation du haut comité pour les enseignements artistiques du 29 mars 1988.

³ P.E.E.P. : Fédération des parents d'élèves de l'enseignement public.

⁴ Entretien d'Annie Sauzay, vice-présidente de la P.E.E.P., J.D.I., n°2, octobre 1996.

On parle tantôt d'aménager les rythmes de vie des enfants, tantôt d'aménager les rythmes scolaires. La première expression envisage le temps de l'enfant dans sa globalité, de son petit-déjeuner à son coucher, en passant par l'école, le réfectoire et le centre de loisirs. La journée d'école est la base du rythme de vie de l'enfant mais on ne peut pas ne pas prendre en considération le temps que l'enfant passe chez lui, après l'école, le temps de la pause méridienne, le temps du transport pour aller jusqu'à l'école et le temps des vacances. Tandis que l'aménagement des rythmes scolaires possède un sens plus restrictif. Il ne correspond qu'à une remise en cause de l'organisation de la journée scolaire avec éventuellement des conséquences sur le temps des vacances si l'organisation de la journée le nécessite pour respecter le nombre d'heures annuelles.

Quand on parle d'aménagement du rythme de vie des enfants, on en vient à s'interroger sur la place du temps libre dans l'éducation. Placé entre temps familial et temps scolaire, il devient un enjeu social et éducatif déterminant. Ce temps, durant lequel peuvent s'aggraver ou au contraire se réduire les inégalités culturelles, économiques et sociales, renvoie à un débat de société. Il doit être appréhendé, au-delà du prolongement des apprentissages scolaires, comme un temps spécifique nécessaire à l'adaptation des enfants aux nouvelles exigences de notre société en perpétuelle mutation. Sa qualité dépend pour une part essentielle du contenu des activités, de la motivation des organisateurs et de la compétence de l'encadrement. Mais, s'il est nécessaire de l'institutionnaliser et de l'organiser comme une véritable mission de service public, il est indispensable d'y préserver des espaces de détente, de jeu, de liberté pour l'enfant. Sa mise en place correspond tout d'abord à une phase de diagnostic, à même de repérer les situations économiques et sociales des territoires et des publics concernés, les besoins exprimés, les partenaires à mobiliser, et de dresser un inventaire des structures, existantes ou non, des compétences disponibles au niveau des organisations et des acteurs. Tous les enfants scolarisés, de la maternelle au collège, sont visés. Une constante est relevée dans toute tentative d'aménagement du rythme de vie des enfants, c'est la volonté d'institutionnaliser une continuité entre école et activités artistiques, mettre en cohérence du temps scolaire avec le temps périscolaire et le temps extrascolaire. Le temps scolaire comporte les horaires d'enseignements fixés par les textes réglementaires, obligatoires pour tous ; le temps périscolaire prolonge et enrichit le temps scolaire. Il s'agit en particulier des périodes d'accueil du matin et du soir, et du temps du midi ; le temps extrascolaire comporte les loisirs de proximité du mercredi et les périodes de congés scolaires.

Un meilleur équilibre, une cohérence des objectifs, un prolongement des acquis sont les objectifs recherchés par les différentes tentatives d'aménagement des rythmes de vie de l'enfant. L'acteur principal n'est plus le ministère de l'Education nationale ou le ministère de la Culture mais l'ensemble des ministères, tous les partenaires qui, à divers titres, sont responsables de l'éducation et des jeunes, au premier rang desquels se trouve le ministère de la Jeunesse et des Sports qui va renouveler la question de l'intégration des activités artistiques et culturelles en milieu scolaire. L'aménagement du temps a subi, depuis la circulaire de 1984 qui marque le début d'une préoccupation politique, d'autres influences qui font évoluer les approches du sujet. Il faut ainsi prendre en compte les évolutions des attentes et des pratiques sociales en matière de loisirs et de vacances tout comme l'évolution des familles et leurs attentes et lui apporter de nouvelles réponses.

À l'entrée en scène d'un nouvel acteur s'ajoutent les apports des pédagogies actives. Les recherches en chronobiologie et chronopsychologie ont permis de faire évoluer les points de vue sur la question.

L'organisation du temps scolaire est singulière en France. Le nombre de jours de congé excède celui des jours de classe. Le nombre de jours scolaires en France est en moyenne de 150 à 160 jours, souvent un peu moins dans le secondaire dans la mesure où le mois de juin est souvent amputé en raison de la mise à disposition des locaux pour le baccalauréat. Cela est à comparer avec les 270 jours des Japonais ou les 180 à 200 jours des Anglais, Allemands ou Italiens¹. Aussi, les semaines et les journées de classe sont-elles plus chargées en France qu'ailleurs et l'enfant y est soumis à un rythme plus intensif. En fait le temps scolaire de la fin du XX^e siècle est le même que celui de la fin du XIX^e siècle, alors que notre société a été totalement bouleversée notamment sur le plan social économique et religieux. Tout d'abord, lorsque l'école devient obligatoire, les enfants sont encore considérés par leurs parents, ruraux pour la plupart, comme une main-d'œuvre agricole dont ils ne peuvent se passer pour vivre. Le calendrier scolaire est conçu pour libérer de l'école l'enfant de la campagne française des fenaisons aux vendanges. Ainsi, le calendrier scolaire a-t-il été établi, dans un premier temps, pour respecter le caractère obligatoire de l'école. Dans un second temps, le calendrier scolaire a été établi de la sorte pour respecter le deuxième élément capital de l'école de Jules Ferry, la laïcité. La pause en milieu de semaine outre le dimanche

¹ Annexe P - Tableau comparant les différents rythmes scolaires européens.

prévoyait la catéchèse des élèves en dehors de l'école. Or aujourd'hui règne le principe de laïcité qui a été intégré par notre société, de la même façon que les enfants ne participent plus aux moissons dans nos univers depuis longtemps industrialisés. Toutefois, le calendrier scolaire n'a pas été sensible à ces évolutions. L'école fait preuve de conservatisme. L'aménagement du calendrier scolaire est un aspect majeur de la problématique des rythmes de vie de l'enfant mais l'aménagement de la journée de l'enfant est tout aussi important.

La lourdeur des programmes et la longueur des journées imposent un rythme acharné aux élèves français et empêchent une réelle intégration d'activités culturelles en milieu scolaire. Le ministre de la Culture, François Léotard écrit dans *Le Quotidien* : « *Le projet de l'enseignement artistique dépasse la question d'une sensibilisation des enfants qui est primordiale (...) sans doute ce projet amènera-t-il une réflexion sur les rythmes scolaires.* » En effet, comment imposer aux élèves encore plus d'efforts en intégrant l'éducation artistique dans les programmes scolaires quand on sait ce qu'ils sont déjà obligés d'avalier dans un délai court? L'éducation artistique perdrait son aspect épanouissant s'il devait conduire les élèves à saturation. Reste alors aux parents qui souhaitent que leurs enfants bénéficient d'activités culturelles à les inscrire dans des établissements spécialisés. Mais le rythme intensif imposé par l'école limite les possibilités d'épanouissement des enfants en dehors de l'école. Il ne reste pas beaucoup de temps pour la pratique régulière d'activités sportives et culturelles. La pratique de ces activités à l'extérieur de l'école et sans lien avec elle peut être source de temps perdu et de fatigue supplémentaire. Ces activités doivent être articulées avec le projet d'école et intégrées à la vie scolaire pour une répartition mieux équilibrée des efforts et une adaptation des horaires traditionnels qui répondraient aux enjeux de démocratisation culturelle. La bonne intégration des activités culturelles en milieu scolaire dépend donc de l'aménagement des rythmes scolaires :

« Il ne saurait y avoir d'avancée décisive, c'est-à-dire dans le développement des enseignements comme dans celui des pratiques artistiques et culturelles, tant que les rythmes de vie de l'enfant, dans et hors temps scolaire, n'auront pas été profondément modifiés. L'éducation artistique ne saurait en effet être envisagée comme une matière supplémentaire, s'ajoutant à un emploi du temps déjà trop chargé pour les enfants comme pour les jeunes¹. »

¹ Protocole d'accord du 13 novembre 1993.

Deux textes sont majeurs dans l'organisation du rythme scolaire. Le premier, c'est l'arrêté du 12 mai 1972 qui fixe au mercredi le jour d'interruption des cours, en plus du dimanche. Le second, c'est l'arrêté du 1^{er} août 1990 qui fixe les horaires hebdomadaires des élèves dans les écoles maternelles et élémentaires à vingt-six heures. La durée de la semaine scolaire qui était de trente heures, a été ramenée à vingt-sept heures en 1969, puis vingt-six heures en 1990. Le programme scolaire comporte trente-six semaines de cours de vingt-six heures chacune soit neuf cent trente-six heures dans l'année. Sur ces vingt-six heures hebdomadaires, les programmes réservent six heures aux activités sportives et culturelles. La circulaire n°91-099 du 24 avril 1991 s'intéresse à l'organisation du temps scolaire dans les écoles maternelles et élémentaires et précise qu'en vertu du rapport annexé à la loi d'orientation de 1989, une meilleure organisation des activités scolaires dans la journée, la semaine et l'année est attendue. C'est ainsi que la prise en compte de la diversité des conditions de vie des enfants amène à appréhender de manière globale l'organisation du temps scolaire dans les écoles maternelles et élémentaires pour définir les conditions dans lesquelles l'inspecteur d'académie peut apporter des aménagements aux règles fixées nationalement pour l'organisation du temps scolaire.

Quitte à réaménager le temps scolaire, autant ne pas le faire en dépit du bon sens et essayer de respecter les rythmes journaliers, hebdomadaires et annuels de l'enfant. L'aménagement du temps doit permettre de consacrer des périodes de plus grande vigilance des enfants aux acquisitions nouvelles et aux activités intensives et de prendre en compte la vie globale de l'enfant. Les professeurs en médecine se posent en experts.

À l'occasion de la circulaire du 2 août 1988, le secrétariat d'Etat à la Jeunesse et aux Sports demande au professeur Hubert Montagner d'endosser le rôle de l'expert en établissant une synthèse sur l'aménagement du rythme de vie des enfants au moment de la mise en place des *contrats bleus*. Une enquête menée à l'échelle nationale tout au long de l'année 1988/1989 par l'équipe du professeur donne le point de vue du spécialiste en chronobiologie. Le professeur Montagner réalise donc une enquête auprès d'enfants d'écoles primaires relevant de plusieurs régions de France métropolitaine impliquées ou non dans l'opération. L'enquête scientifique permet de préciser dans quelles conditions les enfants retirent des bénéfices des contrats bleus et quelle est leur nature. Cette recherche a pour objet d'affiner et d'illustrer les résultats qualitatifs et quantitatifs déjà disponibles, de contribuer à

l'amélioration du dispositif et d'apporter à tous les partenaires des informations et des données scientifiquement crédibles. Pour mener à bien cette recherche, le professeur Montagner associe à son équipe de chercheurs des praticiens de l'animation et de la pédagogie. L'échantillonnage retenu est constitué de trois groupes d'enfants distincts de la population : des enfants non concernés par les contrats bleus, des enfants concernés par les contrats bleus mais ne bénéficiant pas d'aménagements d'horaires dans le cadre de l'école et des enfants concernés par les contrats bleus et dont les horaires scolaires ont été aménagés. Le choix des écoles a été fait en sorte qu'elles relèvent du milieu rural et du milieu urbain. L'enquête est lancée en mars 1988 et les premiers résultats sont disponibles dès la fin 1988. Le professeur Montagner remarque les « *phénomènes de mal adaptation ou d'inadaptation qui s'aggravent avec l'augmentation de la complexité du fonctionnement de la société* ». Il faut mieux prendre en compte des différences entre enfants, leur plus ou moins grande précocité. La chronobiologie qui étudie les rythmes biologiques nous enseigne que toutes les fonctions physiologiques et une partie des fonctions psychologiques passent quotidiennement par un ou des temps forts, qui ne sont pas situés à n'importe quel moment ; notre organisme n'est pas prêt à faire n'importe quoi n'importe quand. Le professeur Montagner souligne quelques points : le début de l'après-midi n'est pas un bon moment au plan des capacités d'attention. Il ne se prête pas aux activités intellectuelles complexes et contraignantes ; le milieu de l'après-midi est un moment particulièrement favorable pour la mémoire à long terme et les activités intellectuelles ; un enfant ne peut soutenir son attention que pendant une durée limitée. Un système qui impose une succession de quatre à cinq heures ne fait que favoriser l'augmentation de l'inattention et du désintérêt des enfants, et l'accroissement de la fatigue cérébrale. La multiplication des ruptures du rythme social comme, par exemple au mois de mai, est préjudiciable à la plupart des enfants et une semaine de vacances n'apparaît pas suffisante pour que la plupart des enfants se reposent.

Enfin, les activités ludiques et les activités corporelles sont à prendre en compte dans l'aménagement du temps au cours de la journée, au même titre que les activités intellectuelles. Par conséquent, il est nécessaire de prendre en compte la vie globale de l'enfant pendant vingt-quatre heures et l'alternance et les fluctuations des particularités biologiques, psychiques et mentales des enfants.

On distingue trois types de rythmes chronobiologiques¹ : le rythme journalier, le rythme annuel et le rythme hebdomadaire. Pour le rythme hebdomadaire, la demande des familles peut pousser à la suppression de la classe du samedi matin. Mais la semaine de quatre jours pose des problèmes qu'élus, enseignants et parents tentent de prendre en compte, notamment celui du découpage horaire de la journée. À l'école primaire, le volume horaire annuel à respecter est de neuf cent trente-six heures à répartir à raison de six heures maximum par jour. À partir de ces règles générales, la liberté d'organisation quotidienne, hebdomadaire et annuelle est laissée à l'initiative locale. En effet, sur proposition du maire, l'inspecteur d'académie peut accepter un aménagement horaire différent sans que celui-ci soit une obligation pour toutes les écoles du département. En pratique, c'est le consensus réalisé sur le terrain, avec les partenaires concernés, qui emporte la décision.

3.2. Une politique prenant en compte le temps scolaire et le temps extrascolaire pensée en concertation avec le ministère de la Jeunesse et des Sports

Dans les années quatre-vingt-dix, la direction de la jeunesse et de la vie associative au ministère de la Jeunesse et des Sports va mener une autre expérience d'aménagement des rythmes de vie de l'enfant visant l'insertion sociale de jeunes par l'initiation artistique. Cette expérience se fonde sur les principes de l'éducation populaire qui ont pour but de lutter contre les inégalités sociales et de promouvoir le changement social. Les politiques d'aménagement du rythme de vie de l'enfant visent le développement social. Une circulaire de décembre 1984 mentionne d'ailleurs des activités « *socioculturelles* » et non pas culturelles. Dans cette perspective, les actions culturelles sont des outils au service du développement social. Les pratiques culturelles permettent aux enfants et aux jeunes, notamment ceux en situation d'exclusion, de développer leur sens critique, leur capacité de choix, leur autonomie. Les pratiques culturelles sont des moyens de socialisation et de structuration des jeunes. Plus les années passent, plus l'aspect social de cette politique d'aménagement des temps scolaire et parascolaire est mis en valeur par les différents contractants :

« En aidant les enfants et les jeunes à gérer leur temps et à opérer des choix parmi l'éventail d'activités qui leur est proposé, (nous) favorisons le développement

¹ *Les Rythmes de vie de l'enfant et de l'adolescent*, Stock 1983.

de leur autonomie, leur socialisation et donc leur capacité à élaborer des projets personnels et collectifs, et par là même, leur réussite scolaire et leur insertion dans l'environnement social, culturel et civique (...) L'amélioration de la qualité des rythmes de vie des enfants et des jeunes s'inscrit dans la politique de lutte contre les inégalités sociales, géographiques et culturelles¹. »

Pour différencier son action de celle du ministère de la Culture, la direction de la jeunesse et de la vie associative du ministère de la Jeunesse et des Sports place l'action culturelle en amont. C'est-à-dire que l'action culturelle cherche à faire découvrir aux enfants et aux jeunes les pratiques et expressions culturelles. La durée de chaque activité au cours de l'année doit être suffisante, tout en restant dans le registre de la découverte et de l'initiation, à l'exclusion de toute forme de spécialisation et d'entraînement intensif précoce. Les pratiques amateurs et la professionnalisation ne sont considérées que comme des issues possibles.

Après la période pendant laquelle l'éducation populaire était tombée en désuétude, ce retour à l'affirmation de ces principes, et notamment de ceux qui font de l'action culturelle le vecteur du développement social, constitue un changement notable. Pour autant, il ne s'agit pas de convaincre les municipalités de l'intérêt des projets avec pour seul motif, de leur part, d'occuper les enfants et les jeunes.

Pour garantir la réussite de ces opérations, le ministère de la Jeunesse et des Sports monte ces opérations en partenariat avec le ministère de l'Éducation nationale et avec le ministère de la Culture. Toutefois, les circulaires relatives à l'opération de l'aménagement du temps scolaire prévue en 1984 n'offrent que deux ouvertures aux partenaires culturels. L'une est fournie par la mention des « *activités socioculturelles* » dont l'organisation est prévue par souci d'équilibrer le poids des activités sportives. L'autre concerne les activités complémentaires aux enseignements artistiques que mentionne la circulaire de l'Éducation nationale mais sans autre précision. Ainsi, en 1985, une très forte proportion de projets soumis au ministère ne proposent que des activités physiques et sportives. Pour remédier à cela, le ministère de la Culture propose à l'occasion d'une réunion jeunesse et sports/culture² d'associer le ministère de la Culture aux prochaines circulaires qui seraient alors tripartites.

¹ Circulaire tripartite n°91-258 du 20 septembre 1991 sur les contrats d'aménagement des rythmes de vie des enfants et des jeunes ; préparation de l'année scolaire 1991/1992.

² Note de la D.D.C. au directeur de l'aménagement du temps scolaire à l'école, 23 octobre 1985.

D'abord centrées sur le sport, ces opérations se sont élargies aux activités artistiques et culturelles jusqu'à dominer les opérations comme pour l'année 1990/1991. Initialement, en janvier 1987¹, le secrétariat d'Etat à la Jeunesse et aux Sports prévoit « *que chaque enfant pratiquera en moyenne une heure par semaine des activités artistiques sur les quatre heures d'activités diverses prévues chaque semaine* ». En 1991, 49% des contrats d'aménagement du temps de l'enfant proposent des activités dans le domaine culturel pour 51% dans le domaine sportif. Parmi les trois activités culturelles les plus proposées en 1991/1992, on trouve la musique, les arts plastiques et la bibliothèque. Pour l'année 1993/1994, la proportion a chuté. Seulement 26% des activités sont à dominantes culturelles. L'écart important des rémunérations des intervenants – artistiques et culturels d'une part, sportifs d'autre part – est fréquemment évoqué comme le principal obstacle à un élargissement plus conséquent des activités du champ culturel. Ceci est vérifié dans l'évaluation menée par la D.D.F. au ministère de la Culture en 1991 avec l'étude de cas de la ville de Mulhouse : « *S'ajoute l'obstacle du niveau de rémunération des intervenants culturels. Au tarif proposé (50 francs par heure), aucun enseignant de conservatoire de musique n'a voulu s'investir. Les sportifs sont davantage prêts à faire du bénévolat que les artistes*². » Par ailleurs, l'éloignement géographique des D.R.A.C., voire leur absence sur le terrain, sont fréquemment regrettés et ne facilitent pas la mobilisation des partenaires du champ culturel dans les contrats. Ainsi à Chalamont dans l'Ain est regrettée l'absence « *d'implication directe du ministère de la Culture, aucune antenne départementale sur le site, pas d'inter-échange sur le site.* »

En dépit d'un fonctionnement aléatoire sur le terrain et d'une décision de départ qui choisissait les activités socioculturelles par défaut, l'intégration des activités culturelles en milieu scolaire par le biais des aménagements du temps de l'enfant a été un réel succès. Toutefois, le ministère de la Culture fait preuve de vigilance sur l'évolution de ce type d'opérations. D'une part, et comme le précise une note de la D.D.C.³, la difficulté pour le ministère de la culture vient de la nécessité de faire évoluer les activités « *socioculturelles* » vers les activités culturelles en imposant la condition de l'intervention explicite d'un

¹ Note de la mission des rythmes scolaires du secrétariat d'Etat à la Jeunesse et aux Sports adressée à Marcel Landowski, 15 janvier 1987.

² Evaluation de la politique d'aménagement des rythmes de vie de l'enfant par la D.D.F. au 31 décembre 1991.

³ Note de la D.D.C. au directeur de l'aménagement du temps scolaire à l'école, 23 octobre 1985.

partenaire culturel reconnu. D'autre part, elle vient également du risque d'être impliqué dans une opération qui « voilerait la nécessité de changements significatifs dans l'enseignement artistique à l'école¹. »

Ces réflexions mènent à une implication croissante du ministère de la Culture notamment à l'occasion du développement du label « *contrat-ville* » qui valorise la mise en place de diverses activités dont certaines relèvent du ministère chargé de la culture. Une collaboration s'établit alors entre les directions départementales de la jeunesse et des sports, les directions régionales de la jeunesse et des sports et les D.R.A.C.. Le but de ce partenariat est d'une part la mise en place de jumelages entre des équipements culturels et des partenaires concernés par les activités des jeunes dans le temps scolaire et périscolaire et d'autre part la contribution au rapprochement entre les jeunes et les créateurs. Dans le cadre des contrats à dominante artistique et culturelle, ce souci d'engagement commun aboutit à la signature d'un protocole², le 23 février 1989, qui porte sur six axes prioritaires de coopération : la politique d'aménagement des rythmes de vie de l'enfant, la jeune création, l'insertion des jeunes, l'accès des jeunes aux liens culturels, la politique de formation en direction de la jeunesse et le lien entre l'information et les jeunes.

Un rapport sur l'exécution du protocole d'accord entre le ministère de la Culture et le ministère de la Jeunesse et des Sports est réalisé par la délégation au développement et aux formations au ministère de la Culture après trois ans de fonctionnement, le 23 février 1992. Ce rapport met en annexe une évaluation de la politique d'aménagement des rythmes de vie de l'enfant au 31 décembre 1991. Elle souligne l'évolution des opérations d'aménagement des rythmes de vie des enfants en prenant appui sur les quatre-vingt-deux villes participant aux contrats ville enfant dans le cadre de la politique d'aménagement des rythmes de vie des enfants. Cette évaluation vient rejoindre le chapelet d'évaluations appelées de leurs vœux par les ministres dans leurs circulaires. On notera notamment, en juin 1990, la réalisation d'une enquête réalisée auprès de 982 élèves de CM2 du département de la Somme. Dans l'introduction de l'évaluation de la D.D.F. de décembre 1991, Jean-Marc Lauret³ annonce

¹ *Ibid.*, p.4.

² Protocole signé entre le ministère de la Culture et le secrétariat d'Etat à la Jeunesse et aux Sports le 23 février 1989.

³ Après avoir enseigné la philosophie et la psychopédagogie, Jean-Marc Lauret est entré au ministère français de la Culture en 1989 comme chargé de mission. Chargé en un premier temps de mettre en

deux types de difficultés rencontrées lors de la réalisation de cette évaluation. La première est de nature technique, en rapport avec les méthodes d'enquête, la seconde est de nature politique. Cette difficulté de type politique vient de l'attitude du ministère de l'Education nationale qui, au cours de l'automne 1991, est interprétée comme un repli sur son pré carré (volonté affirmée, lors de la réunion du 11 octobre 1991, de s'assurer le contrôle exclusif des études portant sur le temps scolaire). Jean-Marc Lauret précisera plus tard que le ministère de l'Education nationale est « *revenu à de meilleures dispositions* ». Les problématiques liées au partenariat institutionnel évoluent peu.

3.3. Une succession de contrats

Une somme de contrats visant l'aménagement du rythme de vie des enfants voit le jour après la consultation nationale de 1983 commandée par le ministère de l'Education nationale. Ces circulaires et ces contrats s'emboîtent les uns aux autres comme des poupées russes (voir tableau). Chaque contrat tente d'harmoniser voire d'améliorer le précédent depuis la circulaire du 13 décembre 1984 qui met en place l'aménagement scolaire jusqu'aux contrats éducatifs locaux du 9 juillet 1998 avec toutefois la montée en puissance de la responsabilité confiée aux pouvoirs locaux et la permanence de ce nouvel acteur qu'est le ministère de la Jeunesse et des Sports.

place une politique en matière d'éveil artistique et culturel du tout jeune enfant, il a ensuite eu en charge l'action culturelle à l'université. Il a rejoint en 1997 le cabinet du ministre chargé de l'outre-mer. A son retour au ministère de la Culture en 2001, il a été nommé chef du département chargé de l'éducation artistique et culturelle et de l'enseignement supérieur.

Année scolaire	Nom du projet	Nombre d'enfants concernés	Nombre de projets aidés par l'Etat	Budget jeunesse et sports (millions de francs)	Participation du ministère chargé de la culture au CVE
85-86		190 000	769	13	
86-87		300 000	1200	21,3	
87-88	Contrats bleus	760 000	2500	143	
88-89	CATE et contrats de ville	947 000	3067	141	
89-90	CATE et contrats de ville enfant	1 387 108	3573	167	2 649 500 pour 30 CVE
90-91	CATE et contrats de ville enfant	1 852 000	3800	171	1 978 855 pour 68 CVE
91-92	CATE et CVE	2 386 011			4 806 580 pour 91 CVE
92-93	CATE et CVE	2 585 519		225	4 073 389 pour 80 CVE
93-94	CATE et CVE	2 367 246	4561		
1996	Sites pilotes			220	
1998	CEL				

Projets proposés pour l'aménagement du rythme de vie des enfants de 1985 à 1998

Le ministre de l'Education nationale, Alain Savary, commande à partir de 1982 quatre grands rapports. Le premier est une consultation-réflexion sur l'école élémentaire confiée à Jean-Marc Favret ; le deuxième, une consultation sur le collège présidée par Louis Legrand ; le troisième une consultation sur les lycées rapportée par Antoine Prost ; et enfin le rapport André de Peretti, une consultation sur la formation des enseignants. Tous ces rapports concluent à la nécessité d'agir sur l'organisation des rythmes scolaires et d'abord sur les rythmes de la journée entière, pas seulement de la journée scolaire car l'éducation ne s'arrête pas à la porte de l'école. La consultation nationale sur l'école lancée en 1983 par Alain Savary est le point de départ d'une réflexion institutionnelle sur le rythme de vie des enfants et son aménagement. Cette réflexion sur l'école incite désormais à prendre en compte la dimension globale et complexe de l'aménagement du temps de l'enfant. En complément des enseignements dispensés à l'école, favoriser le développement des activités socioculturelles, notamment physiques et sportives, réalisées dans le temps péri et extrascolaire en proposant une nouvelle organisation de la journée en liaison avec le monde socioculturel devient une préoccupation. Le but est de favoriser le développement harmonieux de l'enfant en rendant cohérent le passage entre le scolaire, le périscolaire et l'extrascolaire.

Mise en place après la consultation, la circulaire n°84-481 du 13 décembre 1984¹ encourage donc l'« *extension progressive* » des opérations d'aménagement du temps scolaire. Cette circulaire traduit la volonté des ministères de l'Education nationale et de la Jeunesse et des Sports de mettre en œuvre, conjointement, des actions éducatives dans le domaine des activités physiques, sportives et socioculturelles permettant une meilleure liaison entre l'école et son environnement local. Cette circulaire de décembre 1984 préconise, à partir de la rentrée 1985/1986, un aménagement du temps scolaire dans les écoles primaires, pour permettre le développement de projets entre les écoles et les partenaires éducatifs locaux volontaires (associations, collectivités locales) proposant aux enfants des activités sportives et culturelles, organisées dans le temps scolaire et extrascolaire.

« Les projets prévus par la circulaire citée en référence ont pour objectif de favoriser la continuité entre l'enseignement dispensé à l'école et les activités pratiquées dans le temps péri et post-scolaire. Ces activités ne sauraient se substituer aux enseignements fondamentaux et obligatoires dispensés mis en place sous la responsabilité de celle-ci mais doivent au contraire les accompagner et les prolonger². »

Le descriptif d'aménagement du temps scolaire (A.T.S.) précisé par la circulaire du 13 décembre 1984 marque la naissance d'une « *approche officielle nouvelle* ³ », au moins pour l'école élémentaire. La réaction des partenaires est généralement positive, sauf celle du Syndicat national de l'éducation physique qui dénonce dans cette opération la volonté des ministres de remplacer l'enseignement de l'éducation physique et sportive à l'école par des pratiques d'activités physiques et sportives et de substituer des animateurs non qualifiés aux professionnels de cet enseignement. La cohérence entre le ministère de la Jeunesse et des Sports et le ministère de l'Education nationale n'est pas totale, les deux signataires de la circulaire du 13 décembre 1984 font chacun leur propre circulaire d'application⁴ et la liaison entre activités scolaires et extrascolaires est « *un échec* ». ⁵ Au cours de la première année, la

¹ Annexe Q - Circulaire du 13 décembre 1984 appelée « circulaire Calmat-Chevènement ».

² Circulaire n°85-126 du 1^{er} avril 1985.

³ Chapitre 1 – Historique d'une politique des rythmes scolaires aux rythmes de vie des enfants, présenté par Michel Gevrey, rapporteur général.

⁴ La première : circulaire n°85-30B du 19 février 1985, « conditions d'application par les services extérieurs du ministère de la Jeunesse et des Sports », la seconde : circulaire n°85-126 du 1^{er} avril 1985, « Conditions d'application par les services départementaux de l'Education nationale ».

⁵ Note de la D.D.C. au directeur de l'aménagement du temps scolaire à l'école, 23 octobre 1985.

recherche de la continuité et de la cohérence des objectifs entre activités scolaires et non scolaires n'a pas été atteinte. De plus, après deux années de mise en œuvre, le constat est fait que ces actions ne permettent pas toujours d'augmentation significative du temps de pratique, par les enfants, d'activités sportives et culturelles car, dans certains cas, elles se sont substituées aux enseignements obligatoires de l'école. C'est du moins ce que rapporte la note de service n°87-113 du ministère de l'Education nationale du 16 avril 1987 sur l'aménagement du temps d'activité de l'enfant de l'école élémentaire en reconnaissant « *un succès réel mais limité* ». Le financement des activités est réorienté en grande partie dès la rentrée de septembre 1987 vers les « *contrats bleus* ».

Une nouvelle étape est dès lors proposée, moins « *expérimentale* » si on en croit la note de service du ministère de l'Education nationale du 16 avril 1987. Les « *contrats bleus* » incarnent cette nouvelle étape. Avant de lancer ce vaste programme, une étude de terrain est réalisée par le secrétariat d'Etat à la Jeunesse et aux Sports au cours des mois d'octobre et de novembre 1987. Vingt-quatre maires ont accepté de participer à une simulation. Les résultats de cette étude soulignent que l'aménagement d'activités extrascolaires s'avère possible partout. Ils sont proposés à compter de la rentrée scolaire 1987/1988 par le secrétaire d'Etat à la Jeunesse et aux Sports, Christian Bergelin qui y attache la plus grande importance : c'est « *l'un des éléments essentiels de ma politique*¹. » Les crédits dévolus par le ministère de la Jeunesse et des Sports le prouvent. Ils sont considérablement accrus par rapport à la politique précédente, grâce en partie au Fonds national de développement du sport. On passe de 21,3 millions de francs en 1987 à 143 millions de francs en 1988. Le dispositif des « *contrats bleus* » est présenté dans la circulaire du 11 février 1987 et précisé par la note de service du 16 avril 1987 qui fixe les conditions de mise en œuvre de l'opération d'aménagement des rythmes extrascolaires pour 1987/1988.

La circulaire n°87-14 jeunesse et sports définit les objectifs et les modalités des « *contrats bleus* » passés entre l'Etat et les communes. Il s'agit de favoriser la vie quotidienne des enfants dans un meilleur équilibre entre les activités scolaires et la pratique volontaire d'activités sportives, culturelles et scientifiques. Dans un deuxième temps, il s'agit de permettre aux enfants la pratique d'activités qui leur étaient jusque-là inaccessibles pour diverses raisons économiques, culturelles ou géographiques. Enfin, il s'agit d'aider les enfants

¹ Instruction 88-60 jeunesse et sports du 7 mars 1988.

pour la réalisation d'un choix personnel d'activités valorisantes dont ils pourront progressivement intégrer la pratique dans leur vie d'adolescent et d'adulte. Ces activités ont lieu après la classe et éventuellement entre les temps scolaires. La circulaire du 11 février 1987 propose un seuil minimum d'activités pratiquées par chaque enfant fixé à quatre heures par semaine hors du temps scolaire et réparties sur deux jours de classe par semaine, à l'exclusion du mercredi et du samedi, pendant trente semaines par an.

Cette même circulaire signée du ministère de la Jeunesse et des Sports du 11 février 1987 met fin à la phase d'aménagement du temps scolaire à cause des désaccords entre ce ministère et le ministère de l'Education nationale. On passe à une phase d'aménagement du temps extrascolaire avec les « *contrats bleus* ». Ces contrats permettent de proposer à tous les élèves des écoles élémentaires, en dehors du temps scolaire, des activités sportives et culturelles complémentaires à celles de l'école. Ces opérations se déroulent hors temps scolaire mais tout en se situant « *très heureusement*¹ » dans le prolongement des enseignements de l'école. Ils se caractérisent par le fait que l'école a cessé d'être le maître d'œuvre de la réalisation des projets d'aménagement des rythmes désormais extrascolaires.

Pour médiatiser ce nouveau dispositif, le secrétariat d'Etat à la Jeunesse et aux Sports lance une large campagne promotionnelle réalisée par le groupe Publicis qui débute le 19 octobre 1987. 700 000 brochures, 60 000 affichettes, les faces municipales des abribus et deux spots diffusés cinquante fois à la télévision ont alerté les parents d'élèves sur les possibilités de la nouvelle formule. Le parti pris de la campagne est celui du clin d'œil et de l'humour pour montrer aux parents que chaque enfant, quel qu'il soit, a en lui des dispositions parfois inattendues pour pratiquer des activités sportives ou culturelles. L'idée est induite par le décalage entre le jeune héros mis en scène (une petite fille craquante, style comtesse de Ségur et un petit garçon grognon, style petit poulbot ou Gavroche) et l'activité qu'il souhaite pratiquer (respectivement le karaté et le violon). Le secrétariat investit de gros moyens dans le lancement de ces opérations.

La ville de Paris décide de s'associer largement à cette opération en consentant un effort financier supplémentaire du même ordre que celui de l'Etat. L'objectif est qu'un grand nombre d'écoles se voient proposer un « *atelier bleu* » dont les programmes dans un premier

¹ Note de service n°87-113 du ministère de l'Education nationale du 16 avril 1987.

temps sont tournés vers les arts du dire (théâtre, poésie), la musique (chorale et pratique instrumentale du groupe), les beaux-arts (ateliers d'arts plastiques) et la découverte des pays européens (civilisation). L'activité de « *l'atelier bleu culturel* » est proposée au libre choix des enfants inscrits dans l'ordre d'arrivée des candidatures sans que le nombre d'élèves par atelier ne dépasse, suivant l'activité, quinze, vingt-cinq ou trente enfants. Près des deux tiers des écoles bénéficient dès octobre 1987 d'un atelier culturel. L'adhésion au point bleu est fixée forfaitairement à quatre-vingts francs par mois quel que soit le nombre et le type d'activités choisies. Les familles bénéficiant des mêmes conditions de réduction éventuelle que dans le cas des cantines scolaires. La charge financière des parents varie d'une commune à l'autre mais elle est minime dans tous les cas. Le secrétariat d'Etat à la Jeunesse et aux Sports a notamment pris une assurance spécifique couvrant tous les participants ainsi que le transport des enfants et leur encadrement. Le coût pour les communes se traduit essentiellement par la mise à disposition des structures existantes, éventuellement de moniteurs municipaux et dans certains cas de moyens financiers.

C'est la délibération du conseil de Paris n°86-118 du 6 juillet 1987 qui autorise la passation avec l'Etat de la convention permettant la mise en place progressive dans les écoles primaires de la ville de Paris de points bleus culturels et sportifs, dont peuvent bénéficier les enfants pendant l'année scolaire 1987/1988 et après les heures de classe. Les points bleus qui se déroulent sous la forme d'ateliers culturels sont installés dans les locaux des écoles primaires. La responsabilité artistique des ateliers bleus théâtre et poésie est même confiée à Jean-Laurent Cochet, alors inspecteur d'art dramatique dans les conservatoires municipaux d'arrondissement.

Le 9 octobre 1987, Christian Bergelin, secrétaire d'Etat à la Jeunesse et aux Sports, et Jean Tibéri, premier adjoint au maire de Paris, ont signé une convention qui permet aux 20000 élèves des écoles élémentaires parisiennes de bénéficier des « *contrats bleus* ». La ville de Paris en s'associant à cette opération met en place 244 ateliers culturels dans 244 écoles. « *Ces activités qui intéressent les enfants de six à douze ans constituent un plus et leur permettent de s'initier à un certain nombre d'activités qu'ils pourront par la suite perfectionner dans les ateliers d'expression culturelle qui existent déjà* », explique Jean Tibéri.

Cinq mois après la mise en chantier des *contrats bleus*, une première analyse quantitative de l'opération est effectuée. Après à peine un semestre d'existence, il apparaît

clairement que les *contrats bleus* constituent un moyen privilégié d'éducation de l'enfant en particulier dans la mesure où il se sent concerné lui-même par l'opération. Les activités pratiquées par les enfants ont pour 24.7% un caractère culturel. L'encadrement des enfants est assuré par plusieurs milliers de personnes bénévoles ou rémunérées. On peut constater que 34% des activités culturelles sont assurées par du personnel enseignant. L'encadrement des activités culturelles est assuré par 12 000 personnes parmi lesquelles 44% le font à titre bénévole et 56 % sont rémunérées. 73% de ceux qui assurent l'encadrement des enfants sont des professionnels enseignants et cadres d'associations. Les *contrats bleus* ont, dans de nombreux cas, incité les enseignants à aménager les horaires scolaires pour faciliter leur prise en compte. En moyenne 18% des enfants scolarisés dans le premier degré sont concernés par les *contrats bleus*. On constate que dans certains départements, notamment le Lot, le Tarn-et-Garonne, l'Ariège et la Corse-du-Sud, le pourcentage des enfants qui bénéficient d'un contrat bleu atteint environ 70% de la population scolarisée du primaire.

La réunion de l'Education nationale et de la Jeunesse et des Sports sous la même autorité ministérielle, en 1988, conduit tout naturellement à redéfinir la politique dénommée alors « *d'aménagement des rythmes de vie des enfants* » (A.R.V.E.). L'année 1988 marque aussi l'extension de cette politique à la maternelle. Cette nouvelle phase, où est mise en œuvre la politique d'aménagement des rythmes de vie de l'enfant, se concrétise par la circulaire Bambuck-Jospin du 2 août 1988¹, l'instruction du 13 avril 1989 signée par le ministère de la Culture et la circulaire Bambuck-Jospin-Lang du 18 mai 1990. La circulaire du 2 août 1988 donne naissance à deux types de contrats fondés sur le partenariat local : les « *contrats d'aménagement du temps de l'enfant* » et les « *contrats ville enfant* » (appelés « *contrats ville* » en 1988/1989 et 1989/1990). On revient avec cette circulaire à la prise en compte du temps scolaire dans les tentatives d'aménagement des rythmes de vie des enfants.

Ces contrats signés en application de la circulaire du 2 août 1988 ont reçu « *un accueil très favorable* » selon la circulaire n°90-154 du 18 mai 1990. Le succès repose sur « *l'implication croissante des différents partenaires qui unissent leurs efforts pour favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'enfant, sa participation à la vie de la*

¹ Annexe R - Circulaire n°88-183 et n°88-156 du 2 août 1988 sur l'aménagement des rythmes de vie de l'enfant.

cité et sa réussite scolaire ». Ces contrats s'étendent donc pour la première fois aux écoles maternelles et le C.A.T.E. marque une timide ouverture en direction des collèges.

Avec les contrats d'aménagement du temps de l'enfant (C.A.T.E.), il s'agit d'aménager le temps quotidien de l'enfant. L'appellation regroupe les différents types de contrats antérieurs. L'objectif essentiel est l'articulation avec le projet d' cole établi conformément aux principes énoncés dans la circulaire n 88-339 du ministère de l'Education nationale de la Jeunesse et des Sports du 15 décembre 1988 et se traduit par l'élaboration concertée d'un projet global. Pour que ce type de contrat fonctionne, il faut que les associations et les collectivités locales puissent accueillir les enfants pendant les périodes se situant avant ou après la classe ou encore pendant l'interruption de la mi-journée. Il s'agit de répondre à un programme diversifié et équilibré d'activités éducatives prolongeant les enseignements obligatoires sans se substituer à eux, et   un aménagement du temps quotidien, prenant en compte les données scientifiques relatives aux rythmes biologiques et aux rythmes d'apprentissages.

Le « *contrat ville* » est un label délivré par la Jeunesse et les Sports à une commune qui a signé un contrat d'aménagement du temps de l'enfant (C.A.T.E.) mais qui souhaite réaliser d'autres actions beaucoup plus larges en faveur de l'amélioration des rythmes et du cadre de vie des enfants. C'est donc un contrat plus ambitieux que le C.A.T.E., qu'il intègre tout en le dépassant. Il prend notamment en compte les petits et les grands congés. Parmi les actions proposées dans un « *contrat ville* », on trouve l'amélioration des rythmes de vie des enfants et de leurs famille, l'accès facilité des enfants aux équipements de la cité, l'amélioration des dispositifs d'accueil des enfants tout au long de l'année scolaire, la garantie pour chaque enfant d'accéder à la culture et la possibilité de développer des pratiques artistiques et culturelles. Il peut s'harmoniser avec d'autres contrats, sans viser à les englober ou à les annexer (Z.E.P., politique d'intégration des immigrés, etc.).

Le « *contrat ville* » témoigne de la qualité reconnue à un projet global d'aménagement du cadre de vie des enfants élaboré par la collectivité locale répondant aux conditions précisées notamment dans la circulaire du 2 août 1988, dans les instructions n 88-218 jeunesse et sports du 25 octobre 1988 et n 89-98 du 13 avril 1989. Les « *contrats ville* » deviennent « *contrats ville enfant* » lors de la nouvelle circulaire interministérielle sur l'A.R.V.E. du 18 mai 1990. Cette nouvelle dénomination permet de ne pas créer de confusion avec les contrats généraux qui expriment la politique de la ville engagée par le gouvernement.

D'autres organismes contribuent à sa mise en œuvre aux côtés de la collectivité locale concernée. Les « *contrats ville* » instaurent un partenariat très large, notamment dans le cadre des programmes interministériels. Ainsi, le ministère chargé de la culture, conformément au protocole du 23 février 1989, peut participer au financement de « *contrats ville* » prévoyant des activités d'initiation aux langages et aux pratiques artistiques en favorisant le partenariat dans le cadre scolaire et périscolaire avec les établissements et organismes relevant de sa tutelle et agréés par lui. Les projets d'activités artistiques et culturelles sont élaborés avec un niveau d'exigence comparable à celui retenu pour l'ouverture des ateliers de pratiques artistiques et culturelles et des classes culturelles dans les écoles du premier degré (instruction n°89-279 du 8 septembre 1989). Une précision importante est faite sur la nature des ateliers.

« Les ateliers d'initiation se distinguent des ateliers de pratiques artistiques et culturelles dans la mesure, d'une part, où ils peuvent concerner dans le temps scolaire non seulement les écoles élémentaires et les collèges, mais aussi les écoles maternelles, d'autre part, où ils peuvent être ouverts aux enfants hors temps scolaire sur différents lieux d'accueil : centre de loisirs, de vacances... »

C'est la délégation aux enseignements et aux formations qui s'occupe au niveau central de la mise en œuvre de cette politique pour le ministère de la culture et c'est une circulaire publiée au bulletin officiel du 8 juin 1990 signée par Hélène Mathieu pour la délégation au développement et aux formations qui précise les modalités de participation aux « *contrats ville enfant* ».

La signature d'un contrat d'aménagement du temps de l'enfant par la commune marque l'ouverture de l'école sur la ville et le contrat peut s'étendre dans le cadre d'un projet éducatif concernant l'ensemble de la cité. Etablissements scolaires, centres de loisirs, ou écoles d'enseignements spécialisés peuvent chacun tirer parti de leurs compétences respectives. Ainsi, les écoles spécialisées contribuent-elles à une meilleure prise en compte des arts dans les enseignements scolaires et dans les projets éducatifs des centres de loisirs. Ces derniers ouvrent leurs activités aux pratiques culturelles des enfants et de leur famille. Il appartient à tous ces partenaires – enseignants spécialisés, instituteurs, animateurs, mais aussi parents d'élèves – de définir ensemble la cohérence et la globalité de la politique d'éducation culturelle de l'enfant. Ce partenariat est l'exemple même de la synergie qui peut se créer autour d'une institution culturelle, des centres de loisirs et des établissements d'enseignement.

L'enjeu de ce type d'action globale, comme de toutes celles entreprises par les collectivités territoriales pour offrir aux enfants l'occasion de s'initier aux arts, dépasse largement le domaine pédagogique. En effet, si l'école dispense en principe le même enseignement à tous les enfants, c'est en dehors de l'école que les inégalités culturelles sont les plus flagrantes. C'est à ce niveau que se noue l'enjeu démocratique de la culture.

La loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 actualisée et précisée par la circulaire interministérielle du 20 septembre 1991 réaffirme la politique d'aménagement des rythmes de vie des enfants et des jeunes. Les objectifs sociaux et éducatifs fixés par la loi d'orientation imposent de créer pour chaque enfant les conditions nécessaires à sa qualité de vie et à la construction de son autonomie, de son équilibre personnel, de sa capacité à s'insérer dans l'environnement social, culturel et civique. La politique d'aménagement du temps de l'enfant, qui constitue l'une des priorités de l'action conduite conjointement par l'Education nationale, la Jeunesse et les Sports et la Culture, contribue grandement à l'émergence de ces conditions.

En annexe de la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989, un paragraphe est consacré aux rythmes scolaires et reprend les propositions du rapport de Jean-Marc Favret¹ :

« Les rythmes scolaires sont mal équilibrés du fait de répartitions irrégulières des temps de travail et des temps de repos. De plus, l'utilisation du temps scolaire est mal adaptée aux objectifs actuels de la formation parce que les journées de classe sont trop lourdes, les temps morts trop nombreux et la rigidité et l'uniformité dans la gestion pédagogique du temps trop grandes. La rénovation et la modernisation du système éducatif passent par une politique du temps scolaire cohérente qui respecte les besoins de l'enfant et de l'adolescent tout en étant attentive aux intérêts légitimes des personnels, des familles, des collectivités locales et de la vie économique. Cette politique doit s'appuyer sur la volonté et la capacité d'innovation des établissements scolaires et de leurs équipes pédagogiques et éducatives. Son objectif est de mieux organiser les activités scolaires dans la journée, la semaine, l'année. Il faut, dans la journée, mieux répartir les activités et éviter les temps morts et, dans la semaine, équilibrer le temps consacré aux cours,

¹ Rapport de Jean-Marc Favret – Consultation réflexion nationale sur l'école. Rapport de la commission nationale sur l'école. Ministère de l'Education nationale, 1984.

au travail personnel et aux activités non scolaires. Dans l'année scolaire, un nouveau rythme d'alternance des périodes de travail et de repos permettra une meilleure utilisation du temps. L'année comportera cinq périodes de travail de durée comparable séparées par des temps de repos suffisamment longs. Ce rééquilibrage de l'année impliquera le maintien des activités scolaires jusqu'à la fin du mois de juin pour les élèves qui n'ont pas d'examen à subir. Il s'appuiera sur une politique contractuelle comme celle des " contrats d'aménagement du temps de l'enfant » et des « contrats de ville ". »

Les « départements sites » de 1993 tentent d'harmoniser les C.A.T.E. et les *contrats de ville* en accroissant la logique territoriale et donc partenariale dans la genèse des projets.

Parmi les cinq axes majeurs du protocole d'accord du 17 novembre 1993, on trouve le renforcement du partenariat. Par rapport au protocole d'avril 1983, deux nouveaux partenaires sont entrés en course :

« Persuadés de l'importance de l'éducation artistique, conscients de la complémentarité de leurs responsabilités, appliquant les directives gouvernementales énoncées au conseil des ministres du 16 juin 1993, les ministres de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, de la Culture et de la Francophonie, de la Jeunesse et des Sports décident de tout mettre en œuvre pour donner un nouvel élan aux enseignements et pratiques artistiques¹. »

Le protocole d'accord relatif à l'éducation artistique est donc signé à quatre mains le 17 novembre 1993 mais l'objectif reste le même : « *lutter contre l'échec scolaire* » et « *susciter des vocations* » en respectant un plan d'action prenant en compte l'aménagement du temps scolaire et des rythmes de vie des enfants et des jeunes et le développement des plans locaux pour l'éducation artistique. L'originalité du dispositif mis en place vient de ce qu'il est fondé sur une exigence de partenariat qui repose sur une approche territoriale. À travers des départements sites, il s'agit de programmer les actions de façon à toucher le plus grand nombre possible de jeunes. Cette logique de territorialité signifie qu'à terme l'ensemble des élèves doit être concerné par un minimum indispensable d'éducation artistique que l'on doit garantir à chacun d'eux et près de chez eux.

¹ Protocole d'accord du 17 novembre 1993.

En somme, un meilleur partenariat pour une meilleure cohérence entre les actions pédagogiques. Comme le précise Jacques Toubon, la politique des départements pilotes et des plans de site entérinée par le protocole de novembre 1993 est une harmonisation des dispositifs existants, « *elle ne vient pas se surajouter à ce qui existe déjà (...) C'est une politique qui se propose de donner un sens à l'action de toutes les volontés qui s'expriment sur le terrain mais qui ne veut pas obliger qui que ce soit*¹. »

Pour ce qui est du développement des plans locaux pour l'éducation artistique et de l'effort en faveur de la décentralisation et de l'aménagement du territoire, l'accroissement des actions d'enseignements et de pratiques artistiques dans et hors temps scolaire impose une mise en cohérence de l'ensemble des initiatives prises tant par les collectivités territoriales que par les établissements culturels ou les associations. La mise en place à titre expérimental, dès l'année 1994 et dans le cadre de la décentralisation et de l'aménagement du territoire, de relais opérationnels est destinée à activer l'ensemble du dispositif. Des opérations pilotes sont lancées avec des établissements scolaires volontaires afin de parvenir à une meilleure prise en compte de la globalité du temps éducatif de l'enfant. La démarche des plans locaux pour l'éducation artistique, parce que partenariale, peut utilement s'appuyer sur les acquis des contrats d'aménagement des rythmes de vie de l'enfant et des jeunes avec lesquels les opérations pilotes peuvent s'articuler et se développer. Le plan local pour l'éducation artistique, contrat conclu entre une collectivité territoriale, l'Etat et les professionnels de la culture, est l'un des éléments qui permet cette harmonisation et une meilleure utilisation de toutes les ressources d'éducation artistique.

L'aménagement du temps scolaire et des rythmes de vie des enfants et des jeunes répond à cette volonté d'harmoniser l'ensemble des initiatives. Une fois de plus le discours est le même :

« Il ne saurait y avoir d'avancée décisive dans le domaine de l'éducation artistique (...) tant que les rythmes de vie des enfants, dans et hors temps scolaire, n'auront pas été profondément modifiés. L'éducation artistique ne saurait en effet

¹ Intervention de Jacques Toubon au congrès de l'A.M.F., clôture du colloque *L'éducation artistique à l'école primaire un enjeu fondamental*, 17 novembre 1994.

être envisagée comme une matière supplémentaire, s'ajoutant à un emploi du temps déjà trop chargé pour les enfants comme pour les jeunes¹. »

Les ministres de l'Éducation nationale, François Bayrou, et de la Culture, Jacques Toubon, l'affirment dans un entretien accordé au magazine *Connaissance des arts*. Pour François Bayrou : « *nous avons souhaité qu'il n'y ait plus de rupture entre cette dernière (l'école) et la vie quotidienne pour tout ce qui concerne les activités culturelles et la formation artistique, que nous voulons renforcer à tous les niveaux* ». Quant à Jacques Toubon, son discours est semblable :

« C'est l'une des grandes différences avec 83, et même 88, qui concernaient avant tout les enseignements obligatoires. Un pas de plus est franchi à présent, et de taille, en considérant le processus de l'éducation artistique comme une globalité, où l'école et le hors l'école ne sont plus séparés, et cela dans l'esprit des enseignants comme dans celui des élèves. »

Le communiqué de presse accompagnant le protocole de novembre 1993 présente cette orientation essentielle du « *projet pour l'an 2000*² » qui passe par une meilleure prise en compte des différents temps de la vie des jeunes. On parle beaucoup dans ce communiqué de « *cohérence* », de « *continuité* », de temps « *articulés* », de « *coordination* », de « *concertation* » entre les temps scolaires et les temps libres.

C'est, en effet, dans une démarche globale similaire à celle éprouvée par les projets éducatifs locaux que s'inscrivent les plans locaux pour l'éducation artistique. Les plans locaux pour l'éducation artistique doivent permettre d'impliquer les collectivités territoriales volontaires, en consolidant les acquis du partenariat avec les professionnels de la culture et en diversifiant les possibilités d'action et les personnes ressources susceptibles d'intervenir dans les établissements scolaires et les lieux d'accueil des enfants et des jeunes hors du temps scolaire. Le P.L.E.A. est, comme le stipule une note de la délégation à l'enseignement et à la formation du ministère de la Culture, « *une nouvelle étape*³ » dans l'aménagement des rythmes scolaires.

¹ Protocole d'accord du 17 novembre 1993.

² Signature du protocole d'accord relatif à l'éducation artistique, le 17 novembre 1993 au palais de l'Institut de France.

³ « Aménagement des rythmes de vie des enfants et des jeunes », 18 janvier 1996, note de la D.E.F.

Le plan local s'appuie sur une approche globale de l'éducation de l'enfant fondée sur une reconnaissance de la diversité des modes d'accès aux savoirs et sur la complémentarité des approches conceptuelles et sensibles. Par exemple, enseignants et coéducateurs (intervenants spécialisés, partenaires culturels, personnels des structures d'accueil des enfants et des jeunes avant l'entrée à l'école et pendant les temps péri et extrascolaires) sont invités à élaborer des projets globaux en matière d'éducation artistique et à conjuguer leurs actions pour assurer une cohérence entre les différents temps de vie de l'enfant. Une attention particulière est portée à l'articulation des activités artistiques et culturelles dans le temps scolaire ou périscolaire avec les enseignements obligatoires.

Les contrats doivent être l'occasion d'engager une réflexion globale en matière d'éducation artistique, intégrant le souci d'une mise en cohérence des enseignements obligatoires et des activités intégrées aux projets d'établissement, leurs prolongements en dehors du temps scolaire, dans les centres de loisirs d'une part, les établissements d'enseignements spécialisés et les institutions culturelles d'autre part. L'équilibre est recherché dans le déroulement et la répartition des activités entre les moments d'apprentissage où l'attention des enfants est fortement sollicitée et les moments de consolidation où les activités peuvent être abordées de façon plus ludique. Outre la complémentarité entre les activités organisées dans le temps scolaire et les autres temps, en particulier extrascolaire, on s'attache à développer des activités valorisant les complémentarités des démarches dans les activités artistiques en évitant une simple juxtaposition d'activités dans les différents champs artistiques. C'est normal enfin qu'une politique locale d'éducation artistique soit une composante de la politique de développement culturel de la collectivité concernée. Elle doit en particulier offrir aux enfants et aux jeunes la possibilité de prolonger les activités d'initiation dont ils bénéficient à l'école et en dehors de l'école par la fréquentation d'équipements culturels en veillant à la qualité et à la diversité de l'offre proposée.

Le plan local d'éducation artistique donne lieu à l'établissement d'un contrat entre la collectivité locale concernée et l'Etat. L'Etat est représenté par le préfet et le recteur ou l'inspecteur d'académie. Plusieurs services déconcentrés de l'Etat sont impliqués dans l'élaboration du plan local : le rectorat, l'inspection académique, la D.R.A.C., la direction départementale de la jeunesse et des sports (D.D.J.S.). Peuvent également être impliqués le sous-préfet chargé de la politique de la ville et la direction départementale des affaires sanitaires et sociales (D.D.A.S.S.). Pour ce qui est du financement des actions, l'ensemble des

partenaires interviennent. La participation financière du ministère de la Culture est destinée à la prise en charge partielle du coût pédagogique des actions reposant sur l'intervention de partenaires culturels (rémunération des intervenants, y compris pendant les temps de concertation, achat de matériel pédagogique). Aux crédits du ministère de la Culture s'ajoutent les crédits des administrations partenaires des services de la Culture et les services de l'Education nationale. D'autres sources de financement peuvent également être sollicitées : caisse d'allocation familiale (C.A.F.), fonds d'action sociale (F.A.S.), et les crédits de la collectivité territoriale.

« L'action culturelle en milieu scolaire doit atteindre le plus grand nombre possible d'enfants et de jeunes. Les plans locaux pour l'éducation artistique doivent permettre de franchir une nouvelle étape de la mise en œuvre de cet objectif, en impliquant les collectivités territoriales volontaires, en consolidant les acquis du partenariat avec les professionnels de la culture et en diversifiant les possibilités d'action et les personnes ressources susceptibles d'intervenir dans les établissements scolaires et les lieux d'accueil des enfants et des jeunes hors temps scolaire¹. »

Voilà les finalités affirmées en 1996 par le ministère de la Culture. Le 28 juin 1994, à la Sorbonne, en application du protocole d'accord de 1993, François Bayrou, ministre de l'Education nationale, Jacques Toubon, ministre de la Culture et de la Francophonie, François Fillon, ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Michèle Alliot-Marie, ministre de la Jeunesse et des Sports, présentent les treize premiers sites d'expérimentation pour le développement de l'éducation artistique : Alpes-Maritimes, Aveyron, Côtes-d'Armor, Franche-Comté, Hautes-Alpes, Isère, Loiret, Lozère, Maine-et-Loire, Pyrénées-Atlantiques, Rhône, Seine-et-Marne, Somme. Ces sites ont été choisis en tenant compte de la diversité socio-économique du territoire français, des banlieues difficiles aux cantons ruraux isolés. *« L'objectif est de garantir dans un secteur géographique limité, en prenant appui sur les ressources culturelles locales, un itinéraire cohérent d'initiation artistique à chaque enfant, grâce à un partenariat structuré entre les services déconcentrés de l'Etat et les collectivités territoriales qui le souhaitent². »* Grâce à un partenariat structuré entre les services

¹ « Aménagement des rythmes de vie des enfants et des jeunes », 18 janvier 1996, note de la D.E.F.

² Communiqué de presse, application du protocole interministériel sur l'éducation artistique, présentation des premiers sites retenus, Sorbonne, 28 juin 1994.

déconcentrés de l'Etat et les collectivités territoriales qui le souhaitent, il s'agit de garantir, sur un territoire défini, en prenant appui sur le potentiel artistique et culturel de proximité, une initiation de base précoce, progressive et commune à tous. Ainsi peut se trouver rétablie l'égalité des chances pour ceux qui n'appartiennent pas aux milieux les plus favorisés et qui sont éloignés de l'offre culturelle. La notion d'égalité des chances est le nouvel élément dans cette succession de plans et de contrats qui doivent normalement harmoniser le temps scolaire et le temps extrascolaire.

La stratégie du développement s'appuie sur le repérage et la mise en valeur de pôles d'excellence, c'est-à-dire de sites où la cohérence entre les actions sur le terrain, la continuité des séquences éducatives pour des enfants d'âges différents et la réussite qualitative soient reproductibles sur un territoire de même nature. Une logique territoriale succède à une logique procédurale, associant les différentes collectivités locales à la mise en place progressive d'un véritable service public d'éducation artistique. Le cadre territorial du site est le département et, à l'intérieur du département, deux à cinq pôles sont choisis pour lancer les expériences. Un pôle, c'est en général quelques écoles, le collège, le lycée ou le lycée professionnel correspondant. Le plan de site - document commun d'orientation et d'aménagement territorial pour le long terme - vient structurer, harmoniser et pérenniser les dispositifs contractuels existants avec les collectivités territoriales. Les plans locaux d'éducation artistique, les « *contrats ville enfant* » et les autres programmes d'action négociés s'inscrivent tout naturellement dans le cadre du plan de site, dès lors que leurs objectifs se rejoignent.

L'idée est de bâtir, à partir des ressources existantes de proximité, pour l'ensemble des élèves de chaque site, un programme cohérent dans lequel les parcours peuvent s'enchaîner et s'étendre peu à peu à divers domaines culturels, et former un itinéraire le plus complet possible de sensibilisation artistique et culturelle.

Le plan de site est un instrument de prospective. Bilan de ce qui existe et cartographie des ressources de tous les acteurs, il permet de préparer l'offre éducative commune aux différents ministères, il planifie l'aménagement culturel du territoire mais il permet aussi de préparer des transferts méthodologiques ou thématiques d'un site à un autre et de décrire et de diffuser des outils pédagogiques.

La mise en place des sites vise donc à harmoniser les éléments existants et à proposer des parcours cohérents d'initiation artistique. Le parcours d'initiation artistique et culturelle est mis en place dans les premiers mois de 1995. La démarche consiste en une découverte accompagnée des ressources artistiques et culturelles par les jeunes. Il s'agit d'offrir à chaque enfant ou à chaque jeune une mise en relation comparable à celle que les familles socialement et culturellement favorisées proposent à leurs enfants. Le parcours est conçu comme une expérience qui permet à l'enfant ou au jeune de faire le lien entre la sensibilité et la réflexion, le plaisir et les connaissances. Les enfants se voient proposer des parcours conçus comme un ensemble de rencontres avec des œuvres, des artistes, des professionnels de la culture venant ponctuer sur plusieurs mois un projet conçu et appliqué en commun entre l'enseignant et une structure culturelle de référence, située à proximité. Les activités spécifiques du parcours représentent vingt à trente heures sur l'année scolaire, réparties en plusieurs séquences où les partenaires apportent leur concours pour au moins la moitié du temps en présence de l'enseignant. Elles sont reliées à un ensemble d'activités et de contenus travaillés en parallèle dans le cadre de la classe. Le parcours nécessite une concertation pour son inscription cohérente dans l'ensemble des activités pédagogiques de la classe et se construit à partir des offres que peuvent faire les structures artistiques et culturelles.

L'originalité réside dans la procédure choisie pour donner à l'action de l'Etat et de ses partenaires une dimension nouvelle. Un protocole d'accord relatif à l'éducation artistique institue un groupe de travail interministériel permanent. Ce groupe de travail chargé d'impulser l'ensemble met en œuvre les mesures décidées dans le cadre des orientations. Il fixe le programme de travail de la mission pour le développement de l'éducation artistique, véritable « *bras séculier*¹ » du groupe de travail qui est composé de trois chefs de mission et finalement rejoint par un quatrième. Il impulse une politique novatrice et cohérente d'éducation artistique.

Cette mission pour le développement de l'éducation artistique est créée afin d'assurer sur le terrain la coordination entre les organismes déconcentrés de l'Etat, les collectivités territoriales et les partenaires privés. Elle a pour objet de faciliter le développement d'une politique novatrice et cohérente qui vise d'abord à déterminer les sites expérimentaux constituant des pôles d'excellence puis à étendre progressivement les réussites à l'ensemble

¹ Signature du protocole d'accord relatif à l'éducation artistique, le 17 novembre 1993.

du territoire en les adaptant aux spécificités locales. La mission prévoit un dispositif de coordination en deux points avec un comité de pilotage coprésidé par le préfet et le recteur et réunissant pour chaque site les représentants des quatre administrations concernées et des collectivités territoriales. C'est une structure de réflexion et de décision qui conduit l'action sur le site. Un chargé de mission départemental suit l'exécution des décisions du comité de pilotage et applique ses instructions. Il est le correspondant fonctionnel de la mission nationale pour le développement de l'éducation artistique.

L'intérêt suscité par la question des rythmes scolaires entraîne une intense correspondance entre Jacques Chirac, candidat pour la présidentielle de 1995, et Marcel Landowski, chancelier de l'Institut et ardent défenseur de la question des rythmes scolaires. Dans un article du *Figaro* intitulé « Chirac veut réformer l'Education nationale » (daté du 8 mars 1996) la question est posée. Le président de la République défend l'aménagement des rythmes scolaires, un aménagement qui doit être selon lui, l'une des lignes de force des réformes qui petit à petit devront être faites dans l'Education nationale et qui concerne les rythmes hebdomadaires et quotidiens. « *Il est temps de mettre en œuvre la réforme qui donnera accès à tous les enfants au sport et à la culture* », a-t-il déclaré.

Marcel Landowski se livre à un réel lobbying en faveur d'un aménagement des rythmes scolaires. Sa première cible est la ville de Paris qui, selon lui, doit donner l'exemple. En matière d'enseignement artistique à l'école, Paris demeure un cas particulier puisque ce sont des professeurs de la ville de Paris qui assurent les cours de musique, de dessin et d'éducation physique à la place des instituteurs. Sa seconde cible est l'Elysée où le président, qui lui a déjà confié la préparation d'une loi sur les enseignements artistiques en 1986, lui renouvelle sa confiance. C'est que Marcel Landowski appelle à « *une véritable révolution culturelle pacifique*¹ » et pour cela, il recourt aux arguments habituels des partisans de l'aménagement des rythmes scolaires : « *Les modifications apportées aux rythmes scolaires sont susceptibles de permettre de combattre une des principales sources d'exclusion et d'inégalités sociales.* » Marcel Landowski commence le travail de sensibilisation à cette question dès avant l'alternance de 1995. Quand, en décembre 1994, Jacques Chirac, maire de Paris, prépare la présidentielle, il souligne dans une lettre son intérêt pour la révision des

¹ Note de Marcel Landowski à l'intention de Jean Tibéri, maire de Paris, 6 novembre 1995.

rythmes scolaires qui doit être une « *priorité nationale, car l'équilibre de tous les petits Français en dépend*¹ ».

Mais Marcel Landowski ne limite pas son lobbying à l'Élysée et à la mairie de Paris. Il sollicite le Premier ministre Alain Juppé sur la question des rythmes scolaires, tout comme François Bayrou, ministre de l'Éducation nationale. La réponse reste politique. Ainsi François Bayrou annonce-t-il à Marcel Landowski qu'il « *va engager une réflexion, dans les semaines qui viennent, sur la modification des rythmes scolaires*². » Guy Drut, ministre de la Jeunesse et des Sports a lui aussi recours à Marcel Landowski en lui demandant de parrainer un lancement des expériences d'aménagement des rythmes scolaires, le 11 janvier 1996.

Jacques Chirac a largement affirmé son intérêt pour un aménagement des rythmes scolaires et des rythmes de vie de l'enfant lors de sa campagne, ce thème lui étant soufflé par Marcel Landowski. Le nouveau gouvernement en place affirme donc son intérêt pour la question – une fois de plus - en utilisant une nouvelle dénomination pour les contrats déjà existants, histoire de se les réapproprier.

La circulaire n°95-243 du 31 octobre 1995 marque la volonté de pérenniser la politique d'aménagement des rythmes de vie des enfants et des jeunes (A.R.V.E.J.) pour les trois départements ministériels et propose un nouveau contrat. Elle traduit la volonté d'associer autour d'un même projet tous les partenaires de l'action éducative. En fait, à partir de la circulaire de 1995, un contrat unique et pluriannuel est mis en place ; les actions relevant de la politique d'aménagement des rythmes de vie des enfants et des jeunes font l'objet du contrat d'aménagement des rythmes de vie des enfants et des jeunes (C.A.R.V.E.J.). Dans le cadre d'une approche plus globale de tous les temps de vie des enfants et des jeunes, ce contrat unique est établi entre tous les acteurs institutionnels et regroupe tous les dispositifs utilisés jusque-là : contrat d'aménagement du temps de l'enfant (C.A.T.E.) et contrat ville enfant (C.V.E.).

Le but de cette circulaire interministérielle de 1995 signée par le ministre de l'Éducation nationale, François Bayrou, le ministre de la Jeunesse et des Sports, Guy Drut, et le ministre de la Culture, Philippe Douste-Blazy est de « *favoriser la réussite et*

¹ Annexe S - Note de Jacques Chirac, maire de Paris à Marcel Landowski, 5 décembre 1994. Voir document.

² Lettre de François Bayrou, ministre de l'Éducation nationale à Marcel Landowski, 28 juin 1995.

l'épanouissement des enfants et des jeunes, par un meilleur équilibre de leurs activités et par le développement de talents, artistiques ou sportifs » et de l'affirmer. En plus, pour éviter les déséquilibres entre communes riches et communes pauvres, la circulaire interministérielle de 1995 prévoit que les financements des contrats A.R.V.E.J. doivent être modulés par la direction départementale de la jeunesse et des sports en fonction des ressources propres des collectivités, de l'ancienneté, de la dynamique et de la qualité des actions engagées.

Dès les premières années de l'opération, certains élus craignaient que ce type de contrat ne soit trop lourd sur le plan financier. Roger Bambuck¹ prévient cette réaction en développant trois points de réponse dans la préface d'une plaquette du secrétariat de la Jeunesse et des Sports sur l'aménagement des rythmes de vie de l'enfant. Premièrement, il souligne l'aspect *investissement* de ce type d'opération, pour « *l'instauration effective de réponses adaptées localement à bien des problèmes sociaux, culturels ou économiques* ». Deuxièmement, ce type de projet fait appel à l'ensemble des membres de la communauté éducative, de l'institution aux parents d'élèves en passant par les associations et la collectivité locale. La synergie entre tous ces partenaires est utile pour la gestion de la cité, « *la gestion de la ville ne peut se concevoir sans le concours de tous les partenaires sociaux* », précise Roger Bambuck². Troisièmement, ce type d'opération permet de maintenir un certain dynamisme dans des cités défavorisées : « *L'aménagement du temps de l'enfant est un outil très important dans la lutte contre la désertification et pour la revitalisation du milieu rural.* » Cette question centrale du coût était déjà dans le questionnaire permettant de réaliser l'évaluation de la D.D.F. du ministère de la Culture en décembre 1991. La question est formulée de cette façon : « *La signature du contrat ville-enfant a-t-elle conduit les communes à s'impliquer davantage dans la mise en œuvre et le financement des actions ou à simplement rentabiliser un effort qu'elles consentaient déjà ?* » Les craintes affichées par les élus relativement au désengagement de l'Etat sont inévitables. Le cas de la ville de Chalamont paraît intéressant. Le démarrage est tardif dans cette commune de l'Ain. C'est en 1987 que le site participe pour la première fois à l'opération « *contrats bleus* ». De 1988 à 1991, il n'y a aucune implication du conseil municipal. Il faut attendre 1991 pour que la commune mette à disposition du centre

¹ Roger Bambuck est un athlète sportif né en 1945, secrétaire d'Etat à la Jeunesse et aux Sports de 1988 à 1991 puis inspecteur général de l'Education nationale.

² Evaluation 1991.

social une salle de sport et 1992, pour qu'elle prenne en charge le salaire de la directrice du centre social. À Chalamont, où la municipalité ne participe au financement de l'opération que pour moins de 10% de son coût global, « *il est probable qu'un désengagement de l'Etat conduirait à un arrêt de l'opération.* » Une grande majorité de maires ne sont intéressés par ce type de contrat que dans la mesure où il ne leur coûte rien. Les municipalités sont une fois de plus mises à contribution. Or, toutes les communes n'ont pas les mêmes ressources financières et ne peuvent offrir à leurs administrés la même ouverture culturelle. L'essor vers la démocratisation souffre encore quelque peu de la décentralisation culturelle.

« *L'Education nationale ne prévoit aucune participation financière spécifique : elle considère que l'heure quotidienne dégagée dans le temps de service des instituteurs pour les activités ouvertes constitue une participation importante.* » Quant au secrétariat d'Etat à la Jeunesse et aux Sports, il subventionne les projets retenus sur une dotation du Fonds national de développement sportif¹.

Un contrat de plus qui démontre une volonté affichée, une synergie espérée mais des problèmes financiers qui empêchent la construction sur le long terme. C'est ce que regrette la commission Fauroux. Le gouvernement confie à Roger Fauroux la présidence d'une commission composée de personnalités diverses et chargée de conduire une consultation sur le système éducatif français. Le but est de faire des propositions concrètes permettant au système de formation de s'adapter et à la puissance publique d'agir autour de trois sujets principaux, dont celui de l'organisation des rythmes scolaires. En premier lieu, une organisation nouvelle des rythmes scolaires pour équilibrer les disciplines, favoriser les activités d'éveil, mieux exploiter l'environnement sportif et culturel des jeunes, et tenir compte des habitudes de vie moderne dans la gestion de la semaine ; en deuxième lieu, une revalorisation de la formation professionnelle ; en troisième lieu, la réforme complète des premiers cycles universitaires.

La commission Fauroux² favorise en haut lieu un débat sur la question des rythmes scolaires, dont les enjeux ne sont pas purement éducatifs et culturels comme le souligne un article publié dans l'édition du *Monde* du 9 février 1996 :

¹ Note de la DDC au directeur de l'aménagement du temps scolaire à l'école, 23 octobre 1985.

² Annexe T - La composition de la commission Fauroux. « M.Juppé installe la commission Fauroux sur l'éducation », *Le Monde*, 13 septembre 1995.

« C'est également un vieux débat de société qu'a réactivé l'expérience menée à Epinal chez Philippe Seguin et, surtout, le lancement de deux cents sites pilotes d'aménagement du temps scolaire par Guy Drut, ministre de la Jeunesse et des Sports. La commission ne semble pas avoir renouvelé le débat¹. »

Néanmoins, les rythmes scolaires représentent l'un des trois sujets de réflexion imposés par le Premier ministre à la commission. Michel Habig, maire R.P.R. d'Ensisheim (Haut-Rhin), député et conseiller général, explique dans ce même article du *Monde* les problèmes financiers que pouvait soulever pour une commune de 6000 habitants la poursuite d'une expérience d'aménagement du temps scolaire. Michel Habig reconnaît néanmoins que « depuis trois ans », les résultats scolaires se sont améliorés. D'une performance très faible à l'évaluation du CE2, les élèves sont aujourd'hui passés à des résultats comparables à la moyenne nationale.

Roger Fauroux communique les résultats de sa commission sur la question de l'aménagement des rythmes scolaires dans son *Livre blanc*² en soulignant les inégalités que peut induire une gestion municipale de la question.

« Passé le temps des expériences, fondées sur le volontariat initial des collectivités territoriales et donc largement financées par elles, un nouvel aménagement des rythmes scolaires devra être progressivement mis en place dans l'enseignement primaire sur l'ensemble du territoire national, outre-mer comme en métropole. »

Il n'hésite pas à étayer son discours par des données chiffrées, chargées de prouver que si le projet d'aménagement des rythmes scolaires se réalise, son coût risque d'être élevé.

« Il faut prendre en considération le fait que la nouvelle organisation, quelles que soient les modalités retenues, qui peuvent varier suivant les régions, se traduira à la fois par une diminution du temps de classe annuel – 936 heures actuellement – et par un développement très important des activités périscolaires, de telle sorte que la durée annuelle de prise en charge des enfants sera comprise entre 1030 heures et 1150 heures annuelles. Le dernier chiffre correspond à 36 semaines de 32 heures ou à 40 semaines de 29 heures. Abstraction faite du

¹ « La commission Fauroux s'attelle à une réforme des rythmes à l'école », *Le Monde*, 9/02/96.

² Roger Fauroux, *Pour l'école*, Paris, Calmann-Lévy 1996, 300p.

problème de l'unité ou du dédoublement de la prise en charge (responsabilité civile globale de l'école, ou responsabilité partagée avec les collectivités locales) ce temps supplémentaire de prise en charge se traduira par des dépenses nouvelles. Elles pourront correspondre au réemploi (en équivalent temps plein) de postes d'instituteurs réputés " économisés " par l'effet mécanique de la baisse démographique ou au paiement d'heures supplémentaires pour l'animation d'activités périscolaires au-delà de 26 heures hebdomadaires (temps de classe compris). Elles comprendront aussi le paiement d'intervenants extérieurs, quelles que soient les modalités de leur recrutement, de leur agrément, et la nature de leur lien avec des équipes éducatives. À ces dépenses de personnel s'ajouteront, pour un montant égal, des dépenses de fonctionnement courant, d'assurances, de transport, de matériel, d'amortissement des équipements. Le coût global annuel des dépenses supplémentaires résultant de l'extension à l'ensemble des élèves de l'enseignement primaire d'un nouvel aménagement des rythmes scolaires varie entre 6 milliards de francs dans l'hypothèse la moins ambitieuse (1500 francs par élève et par an) et 14 milliards de francs dans l'hypothèse la plus coûteuse (3500 francs par élève et par an). »

Nous avons précisé que l'Etat déléguait cette gestion aux communes, la commission Fauroux ne se prive pas de le souligner :

« L'Etat peut-il se décharger sur les collectivités locales du soin de financer seul une action qui correspond, on l'a vu, à une réorientation profonde des choix pédagogiques et des objectifs associés à la première instruction ? Cela ne paraît guère envisageable, puisqu'il a pour mission de garantir le caractère national de l'éducation, donc l'accès à tous à des possibilités de formations similaires. L'inégale richesse des collectivités locales peut donner naissance à des situations où des enfants appartenant à des milieux socialement défavorisés, scolarisés dans des communes pauvres, seraient par surcroît privés de moyens d'initiation, d'éveil, de formation de la sensibilité offerts à d'autres. Il est inévitable que l'Etat concourt, et par priorité dans les zones sensibles, au financement du nouvel aménagement des rythmes scolaires. Il doit le faire partout, mais non en tous lieux de la même manière, ni pour les mêmes montants. À côté de zones où son intervention pourra représenter l'essentiel du coût, il y en aura d'autres où sa contribution aura un caractère subsidiaire. De plus, son concours pourra, selon les cas, s'exprimer

essentiellement par un renforcement des équipes éducatives ou par dotation subdéléguée gérée par l'établissement sous contrôle d'un conseil d'administration. On voit que les choix sont multiples et supposent la mise en œuvre de plusieurs adaptations de longue haleine (programmes recomposés autour de savoirs primordiaux, lutte systématique contre l'échec scolaire précoce, accès des écoles à une économie juridique) pour qu'un tel projet soit mené à bonne fin à terme de cinq ans. »

Les travaux de cette commission sont entourés d'un climat favorable à l'approfondissement de la question pendant la période stratégique de la campagne présidentielle. On insiste beaucoup sur la réussite démocratique qu'entraînerait son heureuse issue comme l'exprime durant l'été 1995 un article du *Monde de l'éducation*¹. La réforme des rythmes scolaires annoncée permettrait alors, selon Jacques Chirac, « *de donner toute leur place aux enseignements artistiques, qui ne doivent pas être réservés à ceux auxquels la vie a déjà souri* ». L'égalité des chances signifie l'accès de tous les enfants à toutes les formes de connaissances y compris les connaissances artistiques, afin de former des citoyens curieux, des individus tolérants, aptes à comprendre le langage universel de l'art. L'article poursuit, en traitant du redécoupage de la journée scolaire. L'objectif est de « *sortir l'éducation artistique de sa place marginale et les enseignements artistiques de leurs horaires, relégués aux pires moments de la journée* » pour impulser une nouvelle dynamique bénéfique à tous. Toutefois, Pierre Baqué se montre réservé :

« On cite toujours l'expérience allemande, mais cela ne se passe pas aussi bien qu'on le dit. Les activités de l'après-midi sont prises en charge par des collectivités territoriales. Dans celles qui n'ont rien à proposer, les élèves rentrent chez eux, traînent dans les rues ou regardent la télévision. La coupure entre le matin et l'après-midi n'est pas idéale. Il faudrait instaurer un phénomène d'aller-retour interdisciplinaire. »

Elizabeth Caillet², estime que les professeurs ne peuvent seuls prendre en charge une éducation artistique planifiée l'après-midi : « *Vous avez déjà vu des enfants dans les musées avec un questionnaire à remplir, préparés à subir un interrogatoire après leur visite ! Pour*

¹ « L'enfance de l'art - Etat des lieux de l'éducation artistique », *Le Monde de l'éducation*, juillet-août 1995.

² Salariée de la D.D.F.

nous il ne s'agit pas d'apprendre mais de donner envie de retourner au musée, sans contrainte programmatique, ni pédagogisme culturel. » La D.D.F. prône une politique de la ville qui s'appuierait non seulement sur les enseignants mais aussi sur les activités périscolaires et donc sur les animateurs agréés par le ministère de la Jeunesse et des Sports et sur les associations organisées par la Fédération d'éducation populaire. Il apparaît clairement que la refonte des rythmes scolaires en primaire ne devrait pas incomber aux seules communes dont les plus petites ont déjà du mal à mobiliser leurs ressources afin de satisfaire ou susciter la demande sociale pour des activités artistiques. Une étape reste à franchir pour harmoniser ces activités avec les animations durant le temps libre, celle de la valorisation du réseau associatif. La logique est de tenter de généraliser les partenariats entre écoles et équipements ou activités culturelles, qu'ils soient associatifs ou municipaux. Jean-François Chaintreau, doyen du groupe des enseignements artistiques au ministère de l'Éducation nationale, recommande d' *« éviter toute dérive institutionnelle vers les clés en main tant du côté du ministère de la Culture que du ministère de l'Éducation. Le rôle de la mission est des construire des objectifs communs afin de dépasser les travers naturels à chaque administration ».*

Guy Drut souligne dans sa conférence de presse qui lance les sites pilotes du 5 octobre 1995 qu'il ne s'agit pas de reproduire à l'identique l'expérience d'Épinal qui constitue une excellente référence, mais d'adapter les conclusions précédentes aux spécificités de chaque site. L'expérience menée depuis 1989 à Épinal est l'un des essais les plus intéressants d'harmonisation entre le temps scolaire, le temps culturel et le temps parental en respectant autant qu'il est possible les rythmes naturels de l'enfant. On en retiendra ici les grandes lignes, en s'appuyant plus spécialement sur des éléments dont l'essentiel a été fourni par Gilbert Lenschat, inspecteur de l'Éducation nationale chargé de la circonscription Épinal III, promoteur de cette formule, et repris dans le rapport de l'I.G.A.E.N. en 1995.

Un nouveau calendrier est proposé pour une semaine de classe de 22h30 sur cinq journées soit quatre journées de quatre heures (de 8 à 12 heures) et une journée de 6h30 (de 8 à 12 heures et de 14 à 16h30). En complément, la ville offre les activités sportives, culturelles et scientifiques pendant trois après-midi au total trois fois 2h30, soit 7h30. Le mercredi après-midi est libre. Cet allègement de la journée et de la semaine scolaire sans diminution de l'horaire officiel est réalisé en raccourcissant de quinze jours les congés d'été et de l'équivalent d'une semaine les petits congés. Les activités proposées par la ville sont animées

par des intervenants municipaux et vont de l'équitation, de la boxe française au théâtre et au jardinage en passant par l'aéromodélisme, les échecs ou la diététique. L'enfant peut participer à trois activités par semaine ou par trimestre, soit neuf disciplines par année scolaire.

De 1989 à 1993, les parents des élèves des écoles concernées ont pu choisir entre l'horaire aménagé et l'organisation traditionnelle. La prise de conscience de l'intérêt du changement s'est faite progressivement, sans réaction d'hostilité, grâce à cette coexistence dans le même établissement des deux types de fonctionnement. À la rentrée de 1993, c'est à la demande des familles et des enseignants que la nouvelle formule a été appliquée à l'ensemble des classes. L'opération fondée, jusqu'en 1993, sur le volontariat ou sur des décisions prises à une très large majorité, ne suscite pas de véritables oppositions. Parents et élèves intéressés sont satisfaits du dispositif. Ceux qui n'en bénéficient pas encore le réclament. Les activités nombreuses – dont certaines coûteuses – qui se trouvent offertes gratuitement à tous constituent un précieux facteur d'intégration sociale. Quant aux instituteurs, l'allongement de l'année scolaire qui leur est demandé paraît compensé par la libération des après-midi.

Mais le problème essentiel du coût exclut une généralisation, même dans une aire limitée. L'existence d'une formule comme celle d'Epinal fait apparaître encore plus criantes les différences entre communes.

La création des sites pilotes marque une nouvelle étape dans la succession des dispositifs d'aménagement du rythme de vie de l'enfant. Ils ne doivent pas être confondus avec les départements sites. Un site pilote est un site retenu pour expérimenter sur la base du volontariat de nouveaux rythmes scolaires laissant plus de place aux activités sportives et culturelles. Les expériences menées permettent de modifier les rythmes quotidiens de l'élève afin d'équilibrer harmonieusement dans le cadre d'une semaine de cinq jours les apprentissages fondamentaux et les activités dites de la sensibilité. Ces activités sont organisées durant le temps scolaire ou périscolaire.

C'est à l'occasion d'une réunion du 5 octobre 1995 que sont lancés officiellement les sites pilotes pour l'aménagement des rythmes scolaires en partenariat avec dix-sept maires volontaires.

Commune en milieu rural, en milieu urbain défavorisé, petite ou grande, la très grande diversité des villes pilotes est une « *source de richesse*¹ ». La plus grande commune est Marseille, la plus petite La Rouquette dans l'Aveyron. Les expériences menées à Mantes-la-Jolie et à Meaux dans des quartiers défavorisés ont pour but l'intégration et la lutte contre l'échec scolaire. En milieu rural, comme dans l'Isère, une enquête montre que 50% des enfants du canton de Monestier de Clermont ne pratiquent aucune activité en dehors du temps scolaire en 1994. Il est difficile de développer des activités culturelles et sportives en milieu rural lorsque les contraintes locales restent nombreuses : isolement, fermeture des écoles, frais de transport.

Ce qui donne une unité à toute cette diversité de communes, c'est que le principal critère de sélection des sites pilotes est la détermination du maire à engager rapidement la concertation locale. L'état d'avancement de la concertation, l'effort consacré les années précédentes par la commune à l'animation sportive et culturelle en direction des jeunes sont examinés. Les vingt quartiers prioritaires de la politique de la ville sont également retenus d'office comme nouveaux sites pilotes pour l'aménagement des rythmes scolaires. L'objectif est que les jeunes puissent se découvrir des passions grâce aux activités sportives et culturelles et qu'aucun jeune de six à quinze ans ne soit désœuvré et laissé à lui-même. Des activités sont prévues pour tous tout au long de la semaine et de l'année. De plus, le dispositif école ouverte initié par le ministère de l'Education nationale bénéficie à tous les collèges situés en zone urbaine sensible et est étendu au mercredi et au samedi. Ainsi, le mercredi et le samedi, comme pendant les vacances, l'école ouverte aux jeunes devient un lieu d'accueil organisé où l'enfant peut se rendre pour compléter et enrichir ses connaissances et sa sensibilité.

La réforme des rythmes scolaires selon le dispositif des sites pilotes implique trois types d'enjeux. L'un sur le plan éducatif, l'autre sur celui de l'intégration et le dernier sur celui de l'économie. L'enjeu éducatif est de favoriser la réussite scolaire, de contribuer à l'épanouissement des enfants, de donner aux enfants une éducation adaptée aux besoins de la société moderne et de favoriser l'émergence de jeunes talents. Favoriser la réussite scolaire car l'aménagement des rythmes scolaires sans réduire le nombre d'heures consacrées aux matières fondamentales adapte le rythme de la journée des enfants aux rythmes biologiques.

¹ Conférence de presse de Guy Drut, 5 octobre 1995.

Ainsi, l'apprentissage des matières fondamentales est-il rendu plus aisé car l'expérience montre que grâce à ce genre d'aménagement les enfants sont plus calmes et plus attentifs. De plus, l'aménagement des rythmes scolaires semble diminuer la fatigue des enfants tandis que la pratique régulière d'activités sportives améliore leur condition physique. Enfin, ce type de dispositif permet de favoriser l'émergence de jeunes talents car l'aménagement des rythmes facilite leur détection dans les domaines sportifs et culturels.

Le deuxième enjeu, celui de l'intégration, est de développer l'égalité des chances, de favoriser l'intégration dans les quartiers urbains et d'assurer la cohésion du quartier. Pour ce qui est de développer l'égalité des chances, l'aménagement des rythmes scolaires donne à chacun une matière où il peut exceller. Pour ce qui est de favoriser l'intégration dans les quartiers urbains, l'aménagement des rythmes scolaires permet de proposer à tous les jeunes des activités variées et de qualité sans les laisser désœuvrés. Enfin, assurer la cohésion du quartier en demandant aux associations et aux clubs sportifs locaux de proposer aux enfants des activités variées, voilà qui accroît la cohésion.

Le troisième enjeu est économique. L'objectif est de créer des emplois, de mieux utiliser les équipements sportifs et culturels et d'aménager le territoire. Les crédits dégagés pour l'aménagement des rythmes scolaires financent plus de 80% des salaires. L'aménagement des rythmes scolaires entraînerait de nombreuses créations d'emplois comme celui d'animateur ou d'encadrement pour les activités sportives et culturelles. L'aménagement des rythmes scolaires permet une utilisation plus intensive et mieux répartie sur la journée des équipements sportifs et culturels. Enfin, l'aménagement des rythmes scolaires, en particulier dans le cadre d'un projet intercommunal peut retenir les enfants au village et sauver une école comme c'est le cas à la Rouquette. Ainsi, l'aménagement des rythmes scolaires contribue à un autre aménagement, celui du territoire.

Une étude du département des études et de la prospective (D.E.P.) du ministère de l'Éducation datant de mars 1994 montre que les résultats scolaires des enfants participant à cet aménagement ne connaissent pas d'amélioration sensible : « *Les progrès des élèves sur les apprentissages fondamentaux, à niveau de départ équivalent et à environnement social équivalent, ne sont pas beaucoup affectés par le choix du rythme scolaire hebdomadaire.* » Toutefois, des rythmes scolaires mieux aménagés peuvent renouveler le goût pour l'école. Une étude du Credoc, établie à la demande du comité d'évaluation de suivi des aménagements des rythmes scolaires (Cesars), comble ceux qui veulent bousculer le schéma

traditionnel des horaires à l'école primaire. 767 enfants du CE2 au CM2, et autant de parents ont été interrogés alors qu'ils venaient de terminer le premier trimestre des rythmes aménagés. Seulement 11% des parents se plaignent de n'avoir trouvé aucun aspect positif au nouveau dispositif. Les parents apprécient au premier chef l'initiation de leur enfant à des activités qu'il n'aurait jamais eu l'occasion de découvrir autrement.

Quelques mois après la rentrée de 1995, une réunion de bilan sur les sites pilotes est organisée le 25 janvier 1996 avec le comité de parrainage. Pour donner du crédit à son opération, Guy Drut a choisi de composer un comité de parrainage assez médiatique, « *une brochette de stars* » pour reprendre l'expression utilisée par un journaliste de *Libération*¹. Les membres du comité de parrainage sont issus de la société civile et viennent d'horizons très variés. Du monde sportif avec Daniel Herrero, rugbyman, et Loïc Peyron ; du monde des arts avec Marcel Landowski, Jean-Michel Jarre et Irène Frain. On y trouve aussi Jacques Puisais, organisateur de la semaine du goût, Nicolas Hulot, Laurence Pernoud, écrivain et spécialiste de l'enfance, Madame Pierrelee, principale de collège en Seine-Saint-Denis, Benoît Sillard, président de Fun Radio, Jean-Luc Lagardère, président-directeur général de Matra-Hachette, le professeur Gentilini, le professeur Saillant, membre de la commission Fauroux et enfin Jean-Paul Delevoye, sénateur du Pas-de-Calais, président de l'association des maires de France.

Lors de cette réunion, Guy Drut précise que « *le choix a été très difficile car de très nombreux maires se sont portés candidats pour que leur commune soit site pilote* ». Alors qu'en octobre 1995, le souhait de Guy Drut est « *qu'au moins une trentaine d'expériences pilotes soient initiées pour la rentrée 1996* »², la pression de la demande le conduit à ouvrir deux cents sites pilotes. Comme le rapporte un article du *Monde* : « *C'est une croissance rapide* »³. En fait, le 11 juillet 1996, Guy Drut confirme l'ouverture de 175 sites pilotes qui expérimentent les aménagements à la rentrée 1996. Alors, trente-huit communes étaient toujours en négociation et huit mairies avaient abandonné le projet.

¹ « Rythmes scolaires : deux cents villes sont prêtes à jouer le jeu », *Libération*, 26 janvier 1996, p.16.

² Discours du 5 octobre 1995.

³ « De nouveaux rythmes scolaires vont être testés dans 200 villes », *Le Monde*, 26 janvier 1996, p.9.

45% des écoles pilotes ont choisi de réduire les congés afin d'alléger la journée scolaire¹. Chaque ville adapte les horaires selon son orientation agréée par l'inspecteur d'académie pour l'organisation de la journée. Certains consacrent deux demi-journées aux activités sportives et culturelles, d'autres préfèrent y consacrer tous les débuts d'après-midi, suivant à la lettre les recommandations des experts en chronobiologie, ou toutes les fins d'après-midi. Plusieurs sites choisissent d'allonger les matinées afin de dégager plus de temps l'après-midi pour les activités sportives et culturelles. Certaines communes privilégient l'intervention d'animateurs hors temps scolaire. Mais ces dispositifs ne sont pas si faciles à mettre en place. Le corps éducatif voit souvent d'un mauvais œil une tentative d'immiscion de la commune dans les affaires scolaires. Parvenir à convaincre le corps éducatif que la motivation principale de tels dispositifs n'est pas politique n'est pas une mince affaire. Comme le souligne Béatrice Gurrey dans un article du *Monde* du 13 juillet 1996 : « *Parfois, les tensions entre l'administration et les élus vont malgré tout donner lieu à de véritables conflits.* » Le ministre de la Jeunesse et des Sports en a fait les frais dans la ville dont il est le maire, à Coulommiers. L'épisode est rapporté par un journaliste de *Libération* : « *Drut convie les enseignants ... la réunion se passe mal... Guy Drut avait décidé d'aménager les rythmes sans concerter personne*². »

En dehors des difficultés liées à la mise en place d'un partenariat qui doit ménager les susceptibilités locales, ce sont des difficultés financières que doit affronter le maire qui met en place le dispositif des sites pilotes. Guy Drut a fondé son dispositif sur le volontariat des communes parce que devenir un site pilote coûte cher à une collectivité locale. Le coût moyen annuel d'une opération d'aménagement des rythmes est estimé à 500 francs par enfant pour la part de l'Etat, 1000 francs restant à la charge de la mairie et de ses partenaires. Ce surcoût de 1500 francs par enfant est principalement destiné à payer les intervenants extérieurs. Il faut envisager le jour où les subventions de l'Etat cessent et où la commune supporte alors tout le coût de l'opération avant de se lancer dans l'aventure.

L'année 1997/1998 est considérée comme une année de transition et de réflexion sur le sujet de l'aménagement des rythmes des enfants et des jeunes. Le projet de circulaire du 11 juin 1998 utilise toujours les mêmes arguments : la fatigue ou le désœuvrement dû à une

¹ Intervention de Guy Drut, 27 août 1996 à Strasbourg pour la rentrée 1996 des sites pilotes.

² « Drut n'est pas prophète dans sa ville », *Libération*, 26 janvier 1996, p.16.

mauvaise occupation du temps parascolaire des enfants qui sont « *autant d'obstacles à l'égalité d'accès de tous au savoir, à la culture, au sport*¹. » Il souligne encore et toujours que si ce temps libéré est bien mis à profit par l'enfant, des retombées positives peuvent se ressentir sur le temps scolaire. La cible d'un public scolaire défavorisé est de plus en plus définie. L'ensemble de ce dispositif qui s'adresse à tous les enfants et jeunes des établissements scolaires voit sa pertinence confirmée là où l'on constate des difficultés scolaires plus grandes ou un taux d'échec plus élevé. On s'inquiète plus de l'intégration du jeune dans la société que de son éventuel amour de l'art. La discrimination positive pour ce type d'opération est de plus en plus affirmée. Comme le précise Marie-George Buffet, ministre de la Jeunesse et des Sports, dans une de ses instructions du 3 octobre 1997, « *l'enjeu est bien d'offrir à tous les possibilités de mieux conduire leur vie personnelle, civique et sociale, d'apprendre à gérer leur temps de travail et de loisirs, et de développer leurs multiples talents* ». On parle désormais « *d'organiser* » le temps des enfants. Les enjeux de développement culturel et de démocratisation culturelle sont jugés trop globaux pour être pertinents.

Le but du projet de la circulaire de 1998 est de mettre en place les contrats éducatifs locaux dans un but d'harmonisation comme la circulaire du 15 octobre 1992 a harmonisé les contrats d'aménagement du temps de l'enfant et les contrats ville enfant et ville enfant jeune avec les programmes en faveur de la ville et du développement social urbain et avec les zones d'éducation prioritaires (Z.E.P.), avec les politiques d'insertion et d'intégration sociale.

La mise en place du contrat éducatif local (C.E.L.) constitue une étape supplémentaire car le C.E.L. est un outil interministériel même si moins de 10% de l'ensemble des C.E.L. comportent à leurs débuts un volet culturel. Comme il est stipulé dans la première *Lettre d'information sur les contrats éducatifs locaux* en date de juillet 1999 : « *Une méthode, des modalités et des objectifs ont été clarifiés. Le C.E.L. est devenu, aux yeux de tous, l'instrument privilégié pour aménager les rythmes scolaires et les activités des jeunes sur un territoire.* » Le contrat éducatif local se substitue au contrat d'aménagement des rythmes de vie des enfants et des jeunes (A.R.V.E.J.) et doit s'articuler avec les dispositifs existants qui concourent aux mêmes fins, notamment les contrats locaux d'accompagnement scolaire (C.L.A.S.), les animations éducatives périscolaires (A.E.P.S.) et les réseaux solidarité école

¹ Projet de circulaire sur l'aménagement des temps et des activités de l'enfant, 11 juin 1998.

(R.S.E.) en même temps que les contrats de ville. La deuxième circulaire interministérielle sur les C.E.L. (25 octobre 2000) commence d'ailleurs par confirmer ce point important :

« L'Etat affirme sa conviction que l'éducation est une mission partagée... pour sortir de l'accumulation de procédures et rendre lisible leur intention politique commune, les ministères signataires décident de faire du C.E.L. le contrat fédérateur des politiques éducatives. Il convient donc d'élargir son champ d'application à toutes les actions entrant dans le cadre de cette éducation partagée... La réussite de la mise en œuvre d'une politique cohérente passe par la mutualisation de tous les moyens et la simplification des dispositifs actuels. »

Les contrats éducatifs locaux ont été lancés le 9 juillet 1998. La signature de la circulaire soulève nombre de questions et de réticences. On s'interroge sur la capacité des C.E.L. à remédier aux problèmes rencontrés par les dispositifs précédents. Pour Arnold Bac de la *Ligue de l'enseignement* : « *Le C.E.L. est un dispositif éminemment local* » dont il est possible de craindre qu'il ne « *compense presque rien en termes d'inégalités devant l'école* ».

Le C.E.L. est la traduction d'un accord entre l'Etat et les collectivités locales sur un projet coordonnant l'intervention d'un ensemble de partenaires. Le C.E.L. peut être signé par toute commune ou regroupement intercommunal. En milieu rural, l'intercommunalité est aussi encouragée afin d'élargir l'offre de loisirs et de mutualiser les moyens. Toutes les communes peuvent être volontaires mais une attention particulière est toutefois portée aux zones sensibles et en difficultés, urbaines et rurales. Les partenaires veillent à ce que les projets touchent des secteurs géographiques aussi larges et cohérents que possible. De même, les activités proposées aux enfants et aux jeunes visent à compenser les inégalités qui subsistent dans l'accès à la culture, aux savoirs et aux loisirs collectifs et qui se creusent souvent pendant les périodes où ils ne sont pris en charge ni par l'école ni par les familles. Au bout du compte, la très grande majorité des C.E.L. concerne des villes de moins de 20 000 habitants (96%) et 78,59% des villes de moins de 2000 habitants.

Le contrat éducatif local est élaboré à partir du cahier des charges établi par un groupe de pilotage départemental qui sous la responsabilité conjointe du préfet et de l'inspecteur d'académie sensibilise les partenaires et travaille en concertation avec les organismes et collectivités susceptibles de participer à l'élaboration et au financement de ces opérations. Au premier trimestre 1999, tous les départements ont mis en place un groupe de pilotage composé principalement des services déconcentrés concernés mais aussi de représentants des

caisses d'allocation familiale (C.A.F.) et de la mutualité sociale agricole. Ces groupes sont élargis, dans soixante-sept départements, à d'autres partenaires : élus, associations sportives et jeunesse, structures culturelles, syndicats d'enseignants, associations des parents d'élèves. Pour parfaire la cohésion de ces différents partenaires, une lettre d'information interministérielle sur les C.E.L., *Grains de cel*, est élaborée pour donner les codes d'une culture commune. Véritable outil d'information et de réflexion, elle est diffusée à tous les partenaires.

Le contrat éducatif local a donc pour vocation de fixer l'organisation des activités périscolaires et d'organiser le cadre juridique dans lequel elles s'inscrivent sous la responsabilité d'un groupe de pilotage départemental dirigé par les préfets et les inspecteurs d'académie. Dans un souci de cohérence, il est articulé avec les projets des écoles et des collèges. Le contrat rappelle l'autorisation d'utiliser les locaux scolaires conformément aux dispositions des circulaires du 22 mars 1985 et du 15 octobre 1993 prises en application de l'article 25 de la loi n°83-663 du 22 juillet 1983. En fait, le C.E.L. concrétise un projet éducatif local et cohérent sur un territoire donné. Tous les enfants scolarisés de la maternelle au collège sont concernés.

La signature d'un C.E.L. présuppose la création d'un projet éducatif local. L'urgence de contractualiser obère souvent la nécessité d'élaborer un projet. Une fois le contrat signé, les acteurs rencontrent des difficultés dans la conduite du projet. C'est pour cela qu'il s'agit d'établir un catalogue exhaustif des actions menées depuis des années par les acteurs locaux. L'harmonisation des actions en faveur d'une cohérence éducative ne peut être réduite à la rédaction sous une nouvelle forme de ce qui préexiste. Il s'agit d'analyser ce qui existe et créer ce qui semble pertinent dans une visée éducative sur un territoire donné. Le projet éducatif local repose sur l'analyse des enjeux et des logiques de territoire, la formulation d'objectifs partagés et l'utilisation d'une méthodologie appropriée. Il traduit un accord entre l'Etat et les collectivités locales sur un projet coordonnant l'intervention d'un ensemble de partenaires, en ayant pour vocation d'intégrer les actions et dispositifs éducatifs existants, dans des conditions et à un rythme définis par le groupe départemental de pilotage.

En plus du ministère de la Jeunesse et des Sports dont la légitimité est installée depuis la circulaire de 1984, le C.E.L. fait intervenir un nouvel acteur institutionnel dans le jeu des rythmes scolaires, le ministère de la Ville. Les activités proposées aux enfants et aux jeunes visent, en particulier, à compenser les inégalités qui subsistent encore dans l'accès à la culture

et aux savoirs et qui se creusent souvent pendant les temps où ils ne sont pas pris en charge ni par l'école, ni par leur famille. Cela démontre une fois de plus à quel point cette question dépasse la nécessité de l'intégration de l'art à l'école, puisqu'elle nous fait réfléchir à la morphologie de notre société considérée dans son ensemble.

Pour ce qui est de son financement, le ministère de l'Education nationale offre le concours des personnels enseignants ainsi que des aides éducateurs employés dans les collèges et les écoles. Le ministère de la Jeunesse et des Sports y consacre les compétences de ses personnels, notamment pour l'accompagnement des projets et les crédits incitatifs accordés jusqu'alors aux contrats A.R.V.E.J. Quant au ministère délégué à la Ville, il apporte son soutien financier aux projets en fonction de ses compétences. Enfin, les collectivités locales apportent des personnels compétents, des équipements et des moyens financiers. Toutefois, le financement tripartite (ministère de la Culture/ministère de l'Education nationale/collectivités locales) domine.

Prévu pour une durée de trois ans, le projet doit intégrer, de sa conception à son terme, une démarche d'évaluation. Cette démarche est incontournable pour vérifier la pertinence et aussi la viabilité des actions mais aussi ses effets tant sur les bénéficiaires que sur la vie de la cité. C'est pour cela qu'un groupe de suivi interministériel des C.E.L. est mis en place le 10 mars 1999. La mission du groupe de suivi interministériel est de faire le point régulièrement sur l'état d'avancement des C.E.L. Les différents acteurs peuvent à présent soulever les questions posées aux pouvoirs publics.

L'aménagement du rythme scolaire et celui du rythme de vie de l'enfant sont intimement liés. Changer l'emploi du temps de l'élève à l'école porte à modifier l'organisation de la journée, de la semaine, voire de l'année de l'enfant. Les objectifs sont de rationaliser l'étude à l'école pour y intégrer les disciplines de l'art et de l'esprit et harmoniser grâce à des partenariats locaux avec les institutions culturelles le parcours scolaire et le parcours loisir du jeune. Les années quatre-vingt-dix multiplient les contrats et les expérimentations pour essayer d'imposer ces démarches qui doivent s'inscrire dans la continuité. Mais à moins d'une demande forte au niveau local comme à Epinal, les obstacles font chavirer l'édifice. Pourtant, l'ambition de promouvoir pour chacun un accès à la culture

et aux arts grâce aux liens développés entre l'école et son environnement culturel est louable. Le territoire local est justement identifié mais les moyens restent à trouver.

Les années quatre-vingt-dix institutionnalisent une nouvelle perspective, celle de systématiser les partenariats culturels avec l'école dans le temps périscolaire et faire valoir le territoire local comme étant le plus adapté pour développer une offre culturelle cohérente avec l'offre scolaire. Pierre Moulinier¹ qui a travaillé sur le partenariat contractuel dans le domaine culturel s'intéresse au processus de contractualisation entre Etat et collectivités territoriales en matière culturelle. Il remarque que *ce processus* est à mettre en regard avec les grandes phases de la stratégie de l'Etat (planification, décentralisation...) mais finalement s'impose surtout le constat d'un empilement quelque peu désordonné des dispositifs que la plupart des observateurs résumant par trois idées : complexité, manque de lisibilité et lourdeur. Cela demeure insuffisant et la généralisation de l'accès de tous à l'art et à la culture semble hors de portée.

¹ « Naissance et développement du partenariat contractuel dans le domaine culturel » in « *Une ambition partagée ? La coopération entre le ministère de la Culture et les collectivités territoriales*, sous la direction de Philippe Poirrier et René Rizzardo, Comité d'histoire du ministère de la Culture, La Documentation française.

Les deux axes majeurs des politiques d'éducation artistique qui mûrissent après le vote de la loi sur les enseignements artistiques de 1988 et jusqu'à la fin des années quatre-vingt-dix sont l'émergence du ministère de la Jeunesse et la nécessaire conception d'une politique culturelle globale. C'est selon une approche différente de l'éducation artistique que nous devons aborder cette nouvelle décennie avant tout préoccupée par l'intégration sociale. L'art apparaît pour les concepteurs des politiques comme un moyen, l'école comme le lieu. On peut dénoncer, à l'image d'Hannah Arendt dans *La Crise de la culture*, l'utilisation de la culture comme moyen mais ces dispositifs tentent louablement de mettre en contact les jeunes avec l'art pour favoriser leur construction personnelle et leur épanouissement. On est un peu perdu dans ce labyrinthe de circulaires appliquées dans les années quatre-vingt-dix. Cela n'augure rien de bon car le manque de lisibilité n'est pas sans entraver le développement fluide d'une éducation artistique pour tous.

CONCLUSION

Les ruptures profondes introduites dans le modèle républicain par le choc de la mondialisation obligent à coup sûr l'éducation à modifier ses approches et sa pédagogie. Elles obligent à mobiliser davantage l'école dans son ensemble, et à ouvrir des brèches dans le sanctuaire, dans la mesure où les contenus et les références de cette éducation ne peuvent plus faire abstraction du monde extérieur, mais doivent au contraire s'appuyer sur lui pour convaincre de leur pertinence.

Le plan pour les arts et la culture à l'école cosigné en décembre 2000 par Jack Lang et Catherine Tasca nous fournit une borne chronologique qui nous permet de clôturer la réflexion sur le sujet de l'éducation artistique dans le système éducatif français mais son histoire se poursuit au-delà et selon les mêmes turpitudes. A la veille du second tour de la présidentielle de 2012, les militants socialistes distribuent dans les rues des tracts avec au recto la photographie du candidat socialiste et le slogan de sa campagne et, au verso, des engagements pour le quinquennat. Parmi les dix-huit thèmes sélectionnés avec beaucoup d'attention et présentés dans ce document, notre regard est attiré par celui qui figure en bas à droite : « *Pour donner un grand élan à la culture et à la recherche, un grand plan d'éducation artistique à l'école...* » Cela est en cohérence avec les attaches de François Hollande à Jean Zay à qui il a rendu hommage pendant la période de la campagne électorale mais cela nous rappelle aussi l'une des 110 propositions de François Mitterrand, en 1981. En 2012, le sujet de l'éducation artistique à l'école est encore présent dans le discours politique comme il l'a été par le passé.

Entre 2000 et 2012, nombreux sont les rapports et les commissions qui poussent à faire toujours le même constat. Ce sujet favorise le discours mais ne s'implante que très peu dans les mœurs des jeunes, des parents d'élèves ou des professeurs. Citons quelques-uns de ces rapports qui font gonfler la collection : il y a un rapport signé par trois plumes, Marie-Madeleine Krynen, Anne Chiffert et Christine Juppé-Leblond sur l'éducation aux arts et à la culture à l'intention du ministre délégué à l'Enseignement scolaire et du ministre de la Culture

en 2003, un rapport de Jean-Marcel Bichat au Conseil économique et social sur l'enseignement des disciplines artistiques à l'école en 2004, un rapport d'information de Muriel Marland-Militello à l'Assemblée nationale sur la politique des pouvoirs publics dans le domaine de l'éducation et la formation artistiques en 2005, un rapport aux ministres de la Culture et de l'Éducation nationale d'Eric Gross sur comment renouveler et renforcer le partenariat Education/Culture/collectivités locales en faveur de l'éducation artistique et culturelle en 2007, un rapport de l'inspection générale de l'Éducation nationale sur la mise en œuvre de l'éducation artistique et culturelle dans l'enseignement primaire en 2007, ou encore les rapports du haut conseil de l'éducation artistique et culturelle (fondé en octobre 2005) présentés par Jean-Miguel Pire pour les années 2006, 2007, 2008, 2009, 2010 et 2011.

Ce sujet n'a pas fini d'inspirer et illustre avec talent les limites de l'administration française capable de multiplier commissions, comités, conseils et rapports à l'infini. Alors, c'est vrai, il y a eu le 10% pédagogique, les classes à horaires aménagés, le protocole d'avril 1983, la loi de janvier 1988, la légitimation des intervenants extérieurs, les dumistes, les équipes pédagogiques, les classes culturelles, les options théâtre et cinéma, le protocole de novembre 1993...

Ce qu'on oublie souvent, c'est qu'au-delà de la formation du goût et de la promotion d'une culture artistique, c'est une promesse d'égalité des chances qui est faite par l'éducation artistique dans le système scolaire. Le documentaire *Nous princesses de Clèves* de Régis Sauder sorti en mars 2011 le démontre lorsqu'il suit des lycéens des quartiers nord de Marseille qui s'approprient ce classique de la littérature. Le voyage scolaire à Paris qui les met en contact avec le Louvre provoque chez les jeunes des réflexions sur la manière dont ils ont toujours été tenus à l'écart de la culture aussi bien par l'institution scolaire que par leurs parents. Pourtant, la décentralisation culturelle et les politiques des ZEP ont favorisé les zones dites difficiles et ont promu la discrimination positive. Pourtant, la territorialisation des politiques culturelles a incité à une conception de l'aménagement du rythme de vie de l'enfant dans la globalité de son temps de vie. Pourtant, l'action culturelle a ouvert la voie vers la démocratisation culturelle et l'idée de pluralisme culturel qui prônait la subversion des cultures et idéologies dominantes devait ouvrir la voie vers la démocratie culturelle. Ce documentaire témoigne de l'échec de toutes ces réflexions mais consacre la vision d'André Malraux et l'importance de la rencontre avec l'art.

« *L'avènement de la démocratisation culturelle confiée au pouvoir de l'art*¹. »

Les médiateurs de l'art sont les maîtres et les professeurs qui grâce à l'aide des intervenants extérieurs peuvent permettre ces rencontres et jeter un sort aux déterminismes de naissance mais nous attendons encore une « *exécution réelle* » de l'éducation artistique dans le système scolaire français.

¹ Jean Caune, « La démocratisation culturelle : une évaluation à construire », in Philippe Poirrier, *Politiques et pratiques de la culture*, Paris, La Documentation française, p.17.

SOURCES ET BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

I/ Méthodologie et instruments de travail

Allaire (Martine) et Frank (Marie-Thérèse), *Les politiques de l'éducation en France de la maternelle au baccalauréat*, coll. « Retour aux textes », Paris, La Documentation française, 1995, 926p.

Atlas des activités culturelles, Paris, La Documentation française, 1998, 95p.

Beaulieu (Bernard), Dardy (Michèle), *Histoire administrative du ministère de la Culture (1959-2002)*, Comité d'histoire, Paris, La Documentation française, 2003.

Duby (Georges), Mandrou (Robert) et Sirinelli (Jean-François), *Histoire de la civilisation française. XVII-XX^e siècle*, Paris, Armand Colin, 1984, 411p.

Encyclopédie pratique de l'éducation en France, I.P.N. et S.E.D.E., 1960.

Histoire de l'éducation, revue mensuelle du service d'Histoire de l'Education (C.N.R.S.-I.N.R.P.).

Bibliographie d'histoire de l'éducation française, numéro annuel du spécial de la revue Histoire de l'éducation.

Gentil (Geneviève), Poirrier (Philippe), *La politique culturelle en débat. Anthologie 1955-2005*, Paris, La Documentation française, 2006, 212p.

Poirrier (Philippe), *Bibliographie de l'histoire des politiques culturelles en France, XIX-XX^e siècle*, Paris, Comité d'histoire du ministère de la Culture, 1999, 221p.

Poujol (Geneviève), Romer (Madeleine), *Dictionnaire biographique des militants, XIX^e-XX^e siècle – De l'éducation populaire à l'action culturelle*, Paris, L'harmattan, 1996, 420p.

Sirinelli (Jean-François), *Dictionnaire historique de la vie politique française au XX^e siècle*, Paris, P.U.F., 2003 (1^{ère} édition 1995), 1254p.

Waresquiel (Emmanuel de), *Dictionnaires des politiques culturelles*, Paris, Larousse/Comité d'histoire du ministère de la Culture, 2001, 651p.

Winock (Michel), Julliard (Jacques) (sous la dir.), *Dictionnaire des intellectuels français. Les personnes, les lieux, les moments*, Paris, Seuil, 1996, 1280p.

II/Ouvrages généraux

- Althusser (Louis), *Pour Marx*, Paris, La découverte, 1985, 264p. (1^{ère} édition 1965).
- Arendt (Hannah), *La crise de la culture*, Paris, Gallimard, 1972, 384p.
- Aron (Raymond), *Mémoires*, Paris, Robert Laffont, 2003, 776p.
- Aron (Raymond), *Les désillusions du progrès : essai sur la dialectique de la modernité*, Paris, Gallimard, 1996, 379p.
- Aron (Raymond), *Etudes sociologiques*, Paris, P.U.F., 1988, 320p.
- Aron (Raymond), *Les étapes de la pensée sociologiques*, Paris, Gallimard, 1987.
- Bachelard (Gaston), *L'eau et les rêves*, Paris, L.G.F., 2003, 221p. (première édition Corti, 1942).
- Bachelard (Gaston), *L'air et les songes*, Paris, L.G.F., 1992, 350p. (première édition Corti, 1943).
- Bachelard (Gaston), *La poétique de l'espace*, Paris, PUF, 2004, 214p. (première édition 1957).
- Bachelard (Gaston), *La flamme d'une chandelle*, Paris, PUF, 2003, 112p. (première édition 1961).
- Beneton (Philippe), *Histoire des mots : culture et civilisation*, Paris, Presses de la F.N.S.P., 1975, 164p.
- Burguiere (André) (sous la dir.), *Histoire de la France, Tome IV - Les formes de la culture*, Paris, Seuil, 1993, 672 p.
- Cauquelin (Anne), *Petit traité d'art contemporain*, Paris, Seuil, 1996, 177p.
- Crubellier (Maurice), *Histoire culturelles de la France XIX-XX^e siècle*, Paris, Armand Colin, 1974, 455 p.
- Dantzig (Charles), *Le style cinquième*, Paris, Les Belles Lettres 1992, 243p.
- Deleuze (Gilles), *Qu'est-ce que la philosophie ?*, Paris, Editions de minuit, 1991, 208p.
- Domenach (Jean-Marie), *Le crépuscule de la culture française*, Paris, Plon, 1995, 216p.

- Domenach (Jean-Marie), *Emmanuel Mounier*, Paris, Seuil, 1972, 192p.
- Droit (Roger-Pol), *L'art est-il une connaissance ?*, Paris, Le monde éditions, 1993, 384p.
- Ferry (Luc), Renaut (Alain), *La pensée de 68*, Paris, Gallimard, 1985, 293p.
- Gerbod (Paul), *L'Europe culturelle et religieuse de 1815 à nos jours*, Paris, P.U.F., 1976, 384p.
- Maquet (Jacques), *L'anthropologie et l'esthétique*, Paris, Editions Métailié, 1993, 304p.
- Mounier (Emmanuel), *Le personnalisme*, Paris, P.U.F., « Que sais-je ? », 2001, 128p.
- Morin (Edgard), *La méthode, 5.L'humanité de l'humanité : l'identité humaine*, Paris, Seuil, 2003, 357p.
- Morin (Edgar), *Pour une politique de la civilisation*, Paris, Arléa, 2002, 78p.
- Ponge (Francis), *Méthodes*, Paris, Gallimard, 1961, 308p.
- Renaut (Alain), *L'Ere de l'individu : contribution à une histoire de la subjectivité*, Paris, Gallimard, 1989, 299p.
- Renaut (Alain), *La fin de l'autorité*, Paris, Flammarion, 2004, 266p.
- Renaut (Alain), *La libération des enfants : contribution philosophique à une histoire de l'enfance*, Paris, Hachettes littératures, 2003, 456p.
- Rougemont (Denis de), *Penser avec les mains*, Paris, Gallimard, 1972, 256p.
- Sirinelli (Jean-François), *Les baby-boomers – une génération (45-69)*, Paris, Fayard, 2003, 323p.
- Sfez (Lucien), *L'administration prospective*, Paris, Armand Colin, 1970, 432p.
- Sfez (Lucien), *La décision*, Paris, P.U.F., « que sais-je ? », 126p.

III/Histoire des politiques culturelles

Actes des journées d'étude, *Les Affaires culturelles au temps de Jacques Duhamel* (1971-1975), Comité d'histoire, Paris, La Documentation française, 1995, 639p.

Alten (Michèle), *La musique dans l'école de Jules Ferry à nos Jours*, Paris, E.A.P., 1995, 240p.

Baeque (André de), *Les maisons de la culture*, Paris, Seghers, 1968 (2^{ème} édition), 214p.

Bernard (Antoine), *Le ministère des Affaires culturelles et la mission culturelle de la collectivité*, mars 1968, Paris, La Documentation française, 1989, 116p.

Blanchard (Isabelle), *Les collectivités publiques et l'enseignement musical*, Université de Toulon, D.E.S.S. de droit, 1994, 76p.

Blum (Sylvie), *Vie culturelle et pouvoirs publics*, Paris, La Documentation française, 1972, 253 p.

Bonnier (Henri), *Lettre recommandée à Jack Lang et aux fossoyeurs de la culture*, Monaco, Editons du Rocher, 1992, 141 p.

Cabane (Pierre), *Le pouvoir culturel sous la V^e République*, Paris, Olivier Orban, 1981, 447 p.

Charpentreau (Jacques), *Pour une politique culturelle*, Paris, Editions ouvrières, 1966, 203 p.

Clément (Catherine), *Rêver chacun pour l'autre : sur la politique culturelle*, Paris, Fayard, 1982, 320 p.

Cluzel (Jean), *Les pouvoirs publics et la transmission de la culture*, Paris, L.G.D.J., 1984, 183p.

Crémieux-Brilhac (Jean-Louis), Conférence donnée au séminaire d'Antoine Prost, Centre Malher, Paris I, 26 juin 1986.

Delarue (Marie), *Les aventures de Lang de Blois*, Paris, Grancher, 1995, 250 p.

- Djian (Jean-Michel), *La politique culturelle*, Paris, Le Monde, Editions marabout, 1996, 282p.
- Dubois (Vincent), *La politique culturelle : genèse d'une catégorie d'intervention publique*, Paris, Belin, 1999.
- Dubois (Vincent), Poirrier (Philippe), *Politiques locales et enjeux culturels : les clochers d'une querelle XIX-XX^e siècle*, Paris, Comité d'histoire, La Documentation française, 1998, 456p.
- Dufour (Stéphane), *Les gaullistes et la politique culturelle de l'Etat, 1969-1995*, Dijon, Université de Bourgogne, maîtrise d'histoire, 1998, 182 p.
- Dupuis (Xavier), *Essai sur les pratiques culturelles de l'Etat : l'exemple de la musique*, Université de Paris-Nord, thèse de troisième cycle d'économie du travail et des ressources humaines, 1981, 365p.
- Ecole nationale d'administration, *Le rôle du système d'enseignement dans le développement des pratiques culturelles*, Paris, E.N.A., 1979, 83p. (séminaire : le développement culturel de la France, groupe n°8).
- Estebe (Philippe), Rémond (Emmanuel), *Les communes au rendez-vous de la culture, pour des politiques culturelles municipales*, Paris, Syros, 1983, 287 p.
- Fumaroli (Marc), *L'Etat culturel - une religion moderne*, Paris, Fallois, 305p.
- Gauzere (Mireille), « Politiques culturelles : l'élan », In Meniere (Laurent), (sous la dir.), *Bilan de la France. 1981-1993*, Paris, Hachette, 1993, p.235-248.
- Genet-Delacroix (Marie-Claude) et Troger (Claude), *Du dessin aux arts plastiques – histoire d'un enseignement*, Orléans, C.R.D.P. de la région centre, 1994, 162p.
- Gerbod (Paul), « L'action culturelle de l'Etat au XIX^{ème} siècle », sd, p.389-401.
- Gilbert (Claude) et Saez (Guy), *L'Etat sans qualités*, Paris, P.U.F., 1982, 189p.
- Girard (Augustin), Gentil (Geneviève) (sous la dir.), *Les Affaires culturelles au temps d'André Malraux, 1959-1969*, Paris, La Documentation française/Comité d'histoire du ministère de la Culture, 1996, 508 p.
- Girard (Augustin), Gentil (Geneviève), *Développement culturel : expériences et politiques, 1982* (édition révisée), UNESCO/Daloz, 166p.

- Goetschel (Pascale), Loyer (Emmanuelle), *Histoire culturelle et intellectuelle de la France au XX^e siècle*, Paris, Armand Colin, 1994, 187 p.
- Harouel (Jean-Louis), *Culture et contre-cultures*, Paris, P.U.F., 1994, 303 p.
- Holleaux (André), *La politique culturelle française*, Paris, F.N.S.P., 1976-1977, 394p.
- Hunter (Marck), *Les jours les plus Lang*, Paris, Odile Jacob, 1990, 316 p.
- Lussato (Bruno), Messadie (Gérald), *Bouillon de culture*, Paris, Robert, Laffont, 1986, 259 p.
- Martin (Laurent), *Jack Lang – Une vie entre culture et politique*, Paris, Editions complexe, 2008, 419p.
- Marysas, *Trente ans d'enseignement de la musique et de la danse, 1967-1997*, Hors-Série, décembre 1997.
- Mesnard (André-Hubert), *L'action culturelle des pouvoirs publics*, Paris, Librairie de droit et de jurisprudence, 1969, 548p.
- Mesnard (André-Hubert), *La politique culturelle de l'Etat*, Paris, P.U.F., 1974, 128p.
- Mesnard (André-Hubert), *Droit et politique de la culture*, Paris, P.U.F., 1990, 487p.
- Miquel (Pierre), *Le pouvoir et l'artiste de Jules II à Mitterrand*, Paris, Belfond, 1994, 245 p.
- Monnier (Gérard), *L'art et ses institutions en France. De la Révolution à nos jours*, Paris, Gallimard, 1995, 462p.
- Moulinier (Pierre), *Les politiques publiques de la culture en France*, Paris, P.U.F., 1999, 124p.
- Moulinier (Pierre), *Politique culturelle et décentralisation*, Paris, Les éditions du C.N.F.P.T., 1995, 303 p.
- Ory (Pascal), *La belle illusion*, Paris, Plon, 1994, 1022p.
- Ory (Pascal), *L'aventure culturelle française. 1945-1989*, Paris, Flammarion, 1989, 242p.
- Ory (Pascal), *L'entre-deux-mai. Histoire culturelle de la France, Mai 1968. Mai 1981*, Paris, Seuil, 1983, 282 p.

- Ory-Lavollee (Bruno), *Richesses invisibles, que nous apporte la culture?*, Paris, Editions générales First, 1998, 422 p.
- Patriat (Claude), *La culture, un besoin d'Etat*, Paris, Hachette, 1998, 224 p.
- Perret (Jacques) et Saez (Guy) (sous la dir.), *Institutions et vie culturelles*, Paris, La Documentation française, 1996, 152p.
- Poirrier (Philippe), *Les politiques culturelles en France au XX^e siècle*, Paris, La Documentation française, 2002, 640p.
- Poirrier (Philippe), *L'Etat et la culture en France au XX^e siècle*, Paris, Livre de poche, 2009, 250p.
- Poirrier (Philippe), *Société et culture en France depuis 1945*, Paris, Seuil, 1998, 96 p.
- Poirrier (Philippe), Rioux (Jean-Pierre), (sous la dir.), *Affaires culturelles et territoires (1959-1999)*, Paris, La Documentation française, Comité d'histoire, 2000, 333p.
- Pontier (Jean-Marie), Ricci (Jean-Claude) et Boudon (Jacques), *Droit de la Culture*, Paris, Dalloz, 1990, 594p.
- Porcher (Louis) (sous la dir.), *L'éducation esthétique, luxe ou nécessité*, Paris, Colin, 1973, 246p.
- Queyranne (Jean-Jack), *Les maisons de la culture*, thèse de troisième cycle, Science politique, Lyon II, 1975.
- Rioux (Jean-Pierre), Sirinelli (Jean-François) (sous la dir.), *Histoire des politiques et des institutions culturelles en France depuis un demi-siècle (des années 1940 à nos jours)*, Paris, C.N.R.S.-I.H.T.P.
- Rioux (Jean-Pierre), Sirinelli (Jean-François), *Histoire culturelle de la France - Tome 4, Le temps des masses*, Paris, Seuil, 1998, 408p.
- Rioux (Jean-Pierre), Sirinelli (Jean-François), (sous la dir.), *Pour une histoire culturelle*, Paris, Seuil, 1997, 456p.
- Rioux (Jean-Pierre), Sirinelli (Jean-François), (sous la dir.), *La culture de masse en France : de la belle époque à aujourd'hui*, Paris, Fayard, 2002, 461p.

Rioux (Jean-Pierre), *Politiques et pratiques culturelles de la France de Vichy*, Cahiers de l'IHTP, n°8, juin 1988, 261p.

Roux (Claude), *L'enseignement de l'art : la formation d'une discipline*, Jacqueline Chambon, Nîmes, 1999, 262 p.

Saez (Guy), Perret (Jacques) (sous la dir.), *Institutions et vie culturelles*, Paris, La Documentation française, 1996, 152p.

Touchet (Luc), *Les politiques culturelles des départements en matière de musique et de danse*, Université de Reims, D.E.S.S. administration locale, développement local et culturel, 1990.

IV/Histoire de l'éducation

Buisson (Ferdinand), *Dictionnaire de pédagogie d'instruction primaire*, Paris, Hachette, 1882.

Capelle (Jean), *L'école de demain reste à faire*, Paris, P.U.F., 1966, 266p.

Charvel (André), *La culture scolaire une approche historique*, Paris, Belin, 1998.

Cros (Louis), « *L'explosion scolaire* », Paris, S.E.V.P.E.N., 1962, 180p.

Cros (Louis), (sous la dir.), « L'école nouvelle témoigne », *Cahiers de pédagogie moderne*, n°41, Paris, Armand Colin, 1970, 255p.

D'Enfert (Renaud) et Kahn (Pierre), (sous la dir.), *Le temps des réformes – Disciplines scolaires sous la Vème République, les années 1960*, Grenoble, PUG, 2011, 201p.

Domenach (Jean-Marie), *Ce qu'il faut enseigner : pour un nouvel enseignement général dans le secondaire*, Paris, Seuil, 1989, 186p.

Dottrens (Robert), *Eduquer et instruire*, Paris, Nathan/Unesco, 1966, 367p.

Joutard (Philippe), Thélot (Claude), *Réussir l'école : pour une politique éducative*, Paris, Seuil, 199, 277p.

L'école plus, Paris, Editions Autrement, 1985, 385p.

Léon (Antoine), *Histoire de l'enseignement en France*, Paris, P.U.F., 1967, 128p.

Luc (Jean-Noël), *La petite enfance à l'école, XIX^e-XX^e siècles : textes officiels relatifs aux salles d'asiles, aux écoles maternelles, aux classes et sections enfantines (1829-1981)*, I.N.R.P., Economica, 1982, 390p.

Luc (Jean-Noël), *La statistique de l'enseignement primaire, XIX^e-XX^e siècles : politique et mode d'emploi*, I.N.R.P., Economica, 1985, 242p.

Mayeur (Françoise), *Histoire de l'enseignement et de l'éducation en France*, Tome III – *De la Révolution à l'école Républicaine*, Nouvelle Librairie de France, Paris, 1981, réédité par Perrin, « collection tempus », 2004, 777p.

Mialaret (Gaston), Vial (Jean), *Histoire mondiale de l'éducation*, Tome 3, PUF, 1981.

- Mora (Christiane), « La diffusion de la culture dans la jeunesse des classes populaires de France depuis un siècle : l'action de la ligue de l'enseignement », *In Niveaux de culture et groupe sociaux*, Ed. Mouton, 1971.
- Morin, (Edgar), *La tête bien faite : penser la réforme, réformer la pensée*, Paris, Seuil, 1999, 153p.
- Morin (Edgar), *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Seuil, 2000, 129p.
- Ozouf (Jacques), *Nous les maîtres d'écoles*, Paris, Julliard, « collection archives », 1967. Réédité par Gallimard, « Folio », 1993, 312p.
- Papillon (Jean), *L'école pourquoi faire ?*, Paris, Grasset, 1965, 283p.
- Plenel (Edwy), *L'Etat et l'école en France : la république inachevée*, Paris, Payot, 1985, 480p.
- Prost (Antoine), *Education, société et politiques : une histoire de l'enseignement en France, de 1945 à nos jours*, Paris, Seuil, collection « Points histoire », 1997, 254p.
- Prost (Antoine), *Eloge des pédagogues*, Paris, Seuil, collection « Point actuels », 1990, 240p.
- Prost (Antoine), *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, Armand Colin, collection « U », 1986, 528p.
- Raillon (Louis), *L'enseignement ou la contre-éducation*, Paris, P.U.F., 1984, 206p.
- Rioux (Jean-Pierre), *Deux cents ans d'Inspection générale : 1802-2002*, Paris, Fayard, 2002, 300p.
- Syndicat national des instituteurs et professeurs d'enseignement général de collège, *Le rythme de vie de l'enfant et de l'adolescent : colloque des 17-18 janvier 1980*, Paris, 60p.
- Thélot, (Claude), *L'évaluation du système éducatif*, Paris, Nathan, 1993, 160p.
- Thélot (Claude), (sous la dir.), *Education et formation : l'apport de la recherche aux politiques éducatives*, Paris, C.N.R.S. éditions, 1999, 318p.

Tricot (Michel), *De l'instruction publique à l'éducation permanente*, Ligue de l'enseignement, 1973.

Vincent (Gérard), *Les lycéens : contribution à l'étude du milieu scolaire*, Paris, Colin, 1971.

Vincent (Gérard), *Les professeurs du second degré : contribution à l'étude du corps enseignant*, Paris, Presses de la F.N.S.P., 1967, 322p.

V/Histoire des ZEP

Rapport Moisan-Simon, 1997.

Benabou (R.), Kramarz (F.), Prost (C.), « Zones d'éducation prioritaire : quels moyens pour quels résultats ? Une évaluation sur la période 1982-1992 », Etude de l'INSEE, Economie et statistique, n°380, 2004.

Brizard (A.), « Comparaison des performances des élèves scolarisés en ZEP et hors ZEP », *Education et formations*, volume 41, 1995, p.39-42.

Caille (J.-P.), « Les collégiens de ZEP à la fin des années 90 : caractéristiques des élèves et impact de la scolarisation en ZEP sur la réussite », *Education et formations*, volume 61, 2001, p.111-140.

Demeuse (M.), « Réduire les différences : oui mais lesquelles ? », In *La Discrimination positive en France et dans le monde*, Actes du colloque international organisé les 5 et 6 mars 2003, Paris, CNDP, p.87-102.

Dubet (F.), Duru-Bellat (M.), « Qu'est ce qu'une école juste ? », *Revue française et Pédagogie*, volume 146, 2004, p.105-114.

Jeljoul (M.), Lopes (A.), Degabriel (R.), « Quelle priorité dans l'attribution des moyens à l'éducation prioritaire », *Education et formations*, volume 61, 2001, p.83-94.

Kherroubi (M.), Rochex (J.-Y.), « La recherche en éducation et les ZEP en France », *Revue Française de pédagogie*, volume 140, 2002, p.103-132.

Kherroubi (M.), Rochex (J.-Y.), « La recherche en éducation et les ZEP en France », *Revue Française de pédagogie*, volume 146, 2004, p.115-190.

Zoom sur les ZEP, *Le Monde de l'éducation*, février 2000.

Moisan (C.), Simon (J.), « Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire », INRP, septembre 1997.

Meuret (D.), « L'efficacité de la politique des zones d'éducation prioritaires dans les collèges », *Revue française de pédagogie*, volume 109, 1994, p.41-64

Notes d'information du ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie – DEP, « Les zones d'éducation prioritaires en 97-98, 1998, n°98-15 et « Travailler en ZEP », n°98-16.

Piketty (T.), « L'impact de la taille des classes et de la ségrégation sociale sur la réussite scolaire dans les écoles françaises : une estimation à partir du panel primaire 1997 », 2004.

Radica (K.), « Taux plafonds d'élèves en zone d'éducation prioritaire », *Education et formations*, volume 41 ; 1995, p.31-38.

VI/ Histoire de l'aménagement culturel du territoire

Bordeaux (Marie-Christine), « Art, enfance et territoire : bilan et prospective de l'action de l'association danse et musique en Savoie en faveur de l'éducation artistique et culturelle », Etude pilotée par l'OPC, 2007.

Carasso (Jean-Gabriel), *L'éducation artistique : un nouvel enjeu pour les collectivités territoriales – Autour du spectacle vivant et du théâtre en particulier*, CRDP Pays de la Loire, 2003, 104p.

Charlot (Bernard), *L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*, Paris, Colin, 1994, 223 p.

Faure (Alain), Negrier (Emmanuel), *La politique culturelle des agglomérations*, DATAR, 2001, 208p.

Moulinier (Pierre), *Politique culturelle et décentralisation*, Paris, L'Harmattan, 2002, 336p.

Poirrier (Philippe), *Les formes de l'institutionnalisation, XIX^e-XX^e siècle*, Paris, La Documentation française, 2002, 432p.

Poirrier (Philippe), Rioux (Jean-Pierre), *Affaires culturelles et territoires : 1959-1999*, Paris, La Documentation française, 2002, 332 p

Poirrier (Philippe), Rizzardo (René), *Une ambition partagée ? La coopération entre le ministère de la Culture et les collectivités territoriales*, Paris, Comité d'histoire du ministère de la Culture, La Documentation française, 2010, 526p

VII- Histoire de l'éducation artistique

Ardouin (Isabelle), *L'éducation artistique à l'école*, E.S.F. Editeur, Collection Pratiques et enjeux pédagogiques, 1997, 128p.

Beaulieu (Denyse), (sous la dir.), *L'enfant vers l'art - Une leçon de liberté, un chemin d'exigence*, Editions Autrement, collection Mutations, n° 139, octobre 1993.

Beauvais (ville de), *Actions culturelles en milieu scolaire : projet de convention ville état*, Beauvais, Ville de Beauvais, 1982, 29p.

Buffet (Françoise) (sous la dir.), *Entre école et musée : le partenariat culturel d'éducation*, Editions Presses universitaires de Lyon, Collection Travaux et documents, 1998.

Boutet de Monvel (Anne-Marie), *Pour un enseignement des arts plastiques et visuels*, Paris, Editions ESF, 1974, 143p.

Carasso (Jean-Gabriel), *Théâtre, éducation, jeunes publics : un combat... peut en cacher deux autres*, Editions Lansmann, 2000.

Chapron (François), *Les CDI des lycées et collèges*, Paris, PUF, 2001.

C.I.E.R.E.C., *Art et éducation*, Université de Saint-Etienne, C.I.E.R.E.C., 1986, 206p.

Clavichords, *L'initiation musicale des enfants et des adolescents*. Colloque 23-24 avril 1983, Bourg-en-Bresse, Clavichords, 1984, 125p.

Collectif, *L'art pour quoi faire ? A l'école, dans nos vies, une étincelle*, Editions Autrement, collection Mutations, n°195, septembre 2000.

Date (C.), Senger (Y.), Voluzan (J.), *L'enfant, le théâtre, l'école*, Paris, Delachaux et Niestlé, Bordas.

Delalande (François), *La musique est un jeu d'enfant*, Paris, Buchet-Chastel, ONA-GRM, 1984, 194p.

Desmeuze (Jean), *L'action culturelle à l'école*, Paris, Enfance heureuse, 1986.

Fontanel-Brassart (Simone), Rouquet (André), Dubois-Charlier (François), Dubois (Jean), (sous la dir.), *L'éducation artistique dans l'éducation active*, Paris, Librairie Larousse, 1975, 171p.

Fontanel-Brassart (Simone), *Education artistique et formation globale*, Préface de R. Mandra, Paris, Armand Colin, 1971, 127p. [cahiers de pédagogie moderne n°49].

Genet-Delacroix (Marie-Claude), Troger (Claude), *Du dessin aux arts plastiques, histoire d'un enseignement*, Orléans, CRDP, 1994, 162p.

Gervereau (Laurent) (sous la dir.), *Peut-on apprendre à voir ?*, L'image/Ecole nationale supérieure des beaux-arts, 1999.

Girault (Michel), Pistone (Danièle), *L'enseignement de la musique en France*, Paris, Encyclopédia universalis, 1982, pp307-315.

Gonthier (Joëlle), *Dessin et dessein : pédagogie et contenu des arts plastiques*, Paris, ESF, 1990, 188p.

Hotier (Hugues), *Un cirque pour l'éducation*, Paris, L'Harmattan, 2001.

Le musée au service des hommes d'aujourd'hui et demain. Le rôle éducatif et culturel des musées, Actes de la 9^{ème} conférence générale de l'I.C.O.M.(International council of museums), Paris, I.C.O.M., 1972, 195p.

Institut de recherches sur les civilisations de l'occident moderne, *L'éducation musicale en France. Histoire et méthodes*. Colloque de l'Institut de recherches sur les civilisations de l'occident moderne, 13 mars 1982, Paris, Presse de l'université Paris-Sorbonne-Paris IV, 1983, 102p.

Jean (Georges), *Pour une pédagogie de l'imaginaire*, Paris, Casterman, 1978.

Lartigot (Jean-Claude), Sprogis (Eric), *Libérer la musique*, Paris, Editions universitaires, 1975, 163p.

Lienhardt (Roland), *Cultivez-vous ! Il m'en restera toujours quelque chose...1% du budget de l'Etat pour quoi faire?*, Paris, Leader music, 1998, 368 p.

Lismonde (Pascale), *Les arts à l'école. Le plan de Jack Lang et Catherine Tasca*, Paris, SCEREN-CNDP/Gallimard, 2002, 264p.

Lurcat (Liliane), *L'activité graphique à l'école maternelle*, Paris, E.S.F., 1980, 149p.

- Mézière (Jean-Claude), *Théâtre et éducation - constats et enjeux*, ministère de la Culture/Association nationale de recherche et d'action théâtrale (A.N.R.A.T.), 1994, 318p.
- Ninio (Jacques), *L'empreinte des sens, perception, mémoire, langage*, Paris, éditions Odile Jacob, 1989.
- Poulot (Dominique), Pire (Jean-Miguel) et Bonnet (Alain), (sous la dir.), *L'éducation artistique en France – du modèle académique et scolaire aux pratiques actuelles, XVII^e-XIX^e siècle*, Rennes, PUR, 2010, 386p.
- Pujas (Philippe), Ungaro (Jean), *Une éducation artistique pour tous ?*, Editions Policultures/Erès, avril 1999, 185p.
- Roudy (Pierre), *Les saltimbanques de l'éducation nationale*, Paris, Michel Danel Editeur, 1985, 62p.
- Teitgen (Hélène), *Musée et public scolaire. Etude suggérée à partir d'observations faites au Musée de l'homme*, Paris, Ecole du Louvre, 1974, 120p.
- Todorov (Tzvetan), *La littérature en péril*, Paris, Flammarion, 2007, 94p.
- Ubersfeld (Annie), *Lire le théâtre*, éditions sociales, 1977.
- Ubersfeld (Annie), *L'école du spectateur*, éditions sociales, 1981.

VIII/Histoire des loisirs et de l'éducation populaire

Bloch-Lainé (François), *L'emploi des loisirs ouvriers et l'éducation populaire*, Sirey, 1936.

Cacérés (Benigno), *Histoire de l'éducation populaire*, Paris, Seuil, 1964, 265p.

Cacérés (Benigno), *Allons au devant de la vie. La Naissance du temps des loisirs en 1936*, Paris, La découverte, 1981, 240p.

Chappat (Jean-Louis), *Les chemins de l'espoir ou Combats de Léo Lagrange*, Paris, Fédération Léo Lagrange, 1983, 471p.

Chosson (Jean-François), (sous la dir.), *Peuple et culture, 1945-1995, 50 ans d'innovations au service de l'éducation populaire*, Peuple et culture, 1995, 104p.

Corbin (Alain), *L'avènement des loisirs*, Rome, Aubier, 1995, 471p.

Dujardin (Rémi), *Le cinéma dans la commune. Education populaire, action culturelle et cinéma*, Marly-le-roi, I.N.E.P., 1983, 167p.

Léon (Antoine), *Histoire de l'éducation populaire en France*, Paris, Nathan, 1983, 207p.

Poujol (Geneviève), *L'éducation populaire histoires et pouvoirs*, Paris, Les éditions ouvrières, 1981, 225p.

Poujol (Geneviève), (sous la dir.), *L'éducation populaire au tournant des années 70*, Document de l'I.N.J.E.P., n°10, Marly, Peuple et culture/I.N.J.E.P., mai 93.

Pire (Jean-Miguel), *Les relations du ministère des affaires culturelles et des fédérations d'éducation populaire*, maîtrise en sciences sociales sous la direction de A.Marcel d'Ans, Paris VII, 1993.

Saez (Guy), *L'éducation populaire en actes, héritage et renouveau dans l'existence de Peuple et culture*, Thèse d'Etat, C.E.R.A.T, Grenoble, 1992.

IX/Histoire de la planification

Bauchet (Pierre), *La planification française du I^{er} au VI^e Plan*, Paris, Seuil, « Esprit », 1970.

Bloch Lainé (François), Bouvier (Jean), *La France restaurée, 1944-1954, Dictionnaire sur les choix d'une modernisation*, Paris, Fayard, 1986.

Cazes (Bernard), Mioche (Pierre), *Modernisation ou décadence. Contribution à l'histoire du plan Monnet et de la planification en France*, Aix-en-Provence, Presses Universitaires de Provence, 1990.

Comte (Bernard), *Une utopie combattante – l'école des cadres d'Uriage (40-42)*, Paris, Fayard, 1991, 639p.

Estrin (Saul), Holmes (Peter), *French planning in theory and practice*, Londres, G.Allen and Unwin, 1983.

Fourquet (François), *Les comptes de la puissance. Histoire de la comptabilité nationale et du plan*, Paris, Encres, 1982.

Gayme (Laurent), « La commission des affaires culturelles du VI^e Plan (69-71) », *In Les affaires culturelles au temps de Jacques Duhamel*, journées d'études, 7/8 décembre 1993, p.57-82.

Kuisel (Richard F.), *Le capitalisme et l'Etat en France. Modernisation et dirigisme en France au XX^e siècle*, Paris, Gallimard, 1984.

Loubet del Bayle (Jean-Louis), *Les non-conformistes des années 30*, Paris, Seuil, 1969, 495p.

Massé (Pierre), *Le plan ou l'anti-hasard*, Paris, Gallimard, 1981.

Mendès France (Pierre), *Pour une République moderne (1955-1962)*, Paris, Gallimard, 1988, 969p.

Monnet (Jean), *Mémoires*, Paris, Fayard, 1976.

Quinet (Emile), *La planification française*, Paris, PUF, Que sais-je, 1990.

Rousso (Henry), *La planification en crises : 1965-1985*, table ronde, IHTP, Editions du CNRS, 1988, 232p.

Rousso (Henry), *De Monnet à Massé : enjeux politiques et objectifs économiques dans le cadre des quatre premiers plans (1945-1965)*, Editions du CNRS, 1986, 248p.

X/ Etudes sociologiques sur les politiques culturelles

Battegay (Alain), *Le rapport d'enfance et le théâtre pour enfants* (Recherche 1972-1973), Centre de sociologie de l'éducation, Université Lyon II, 1974, 71p.

Bombre (Catherine), Deschamps (Jean-Claude), Bassand (Michel), *Attitude des instituteurs à l'égard de l'expérience du théâtre pour enfants d'Annecy*, Département de sociologie et institut universitaire d'études européennes de l'université de Genève, 1978, 40p.

Bourdieu (Pierre), Passeron (Jean-Claude), *Les Héritiers : les étudiants et la culture*, Paris, Editions de minuit, 1966, 192p.

Bourdieu (Pierre), Darbel (Alain), *L'amour de l'art ; les musées d'art européen et leur public*, Paris, Editions de Minuit, 1969, 248p.

Bourdieu (Pierre), Passeron (Jean-Claude), *La reproduction : éléments d'une théorie du système d'enseignement*, Paris, Editions de Minuit, 1970, 284p.

Caune (Jean), *La culture en action .De Vilar à Lang : Le sens perdu*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 1992, 352 p.

Certeau (Michel de), *L'invention au quotidien – arts de faire*, volume 1, U.G.E., coll « 10/18 », 1980, 374p.

Ceteau (Michel de), *La culture au pluriel*, U.G.E., coll « 10/18 », 1974, 313p.

Cueff (D.), (sous la dir.), *Etude et comportement d'enfants de classes maternelles au cours de 6 pièces de théâtre*, Rennes, théâtre du point du jour, Groupe de recherche et d'études en sciences sociales, 1983, 93p.

Donnat (Olivier), *Les pratiques culturelles des français, 1973-1989*, DEP, ministère de la Culture et de la Communication, Paris, La découverte et La Documentation française, 1999, 285p.

Donnat (Olivier), *Les amateurs, enquête sur les activités des français*, Paris, ministère de la Culture, D.A.G.-D.E.P., 1996, 229p.

Donnat (Olivier), *Les français face à la culture – de l'exclusion à l'éclectisme*, Paris, Editions la découverte, 1994, 367p.

- Dumazedier (Joffre), *Révolution culturelle du temps libre : 1968-1988*, Méridiens-Klincksieck, 1988, 224p.
- Dumazedier (Joffre), *Vers une civilisation du loisir*, Paris, Seuil, 1972.
- Dumazedier (Joffre), *La leçon de Condorcet : une conception oubliée de l'instruction pour tous nécessaire à une république*, Paris, L'Harmattan, 1994, 206p.
- Dumazedier (Joffre), Samuel (Nicole), Losefeld (J.), *Société éducative et pouvoir culturel*, Seuil, Paris, 1976, 304p.
- Dumazedier (Joffre), *Sociologie empirique du loisir : critique et contre-critique de la civilisation du loisir*, Paris, Seuil, 1974, 272p.
- Durkheim (Emile), *L'évolution pédagogique en France (1904-1905)*, Paris, P.U.F., « collection bibliothèque scientifique internationale », 1969, 408p.
- Hennion (Antoine), *Conditions socio-culturelles de l'éducation artistique*, 25 octobre 1984, séminaire animé par Antoine Hennion, Paris, Institut de pédagogie musicale, 1984, 30p.
- Moulin (Raymonde), *L'artiste, l'institution et le marché*, Paris, Flammarion, 1992, 423p.
- Moulin (Raymonde), *De la valeur de l'art*, Paris, Flammarion, 1995, 286p.
- Moulin (Raymonde), *Sociologie de l'art*, Paris, L'Harmattan, 1999, 250p.
- Moulinier (Pierre), *Rapport sur la DDC*, document non publié, mai 2004, 88p.
- Menger (Pierre-Michel), *Le paradoxe du musicien : Le compositeur, le mélomane et l'Etat dans la société contemporaine*, Paris, Flammarion, 1983, 400p.
- Urfalino (Philippe), *L'invention de la politique culturelle*, Paris, Comité d'histoire du ministère de la Culture, La Documentation française, 1996, 361 p.

SOURCES IMPRIMEES

Rapports commandités et documents réalisés par les pouvoirs publics sur l'éducation artistique.

A/ Ministère de la Culture

Moinot (Pierre), *L'action culturelle* – exposé fait devant le groupe théâtre et musique, 6 mars 1961.

Biasini (Emile-Jean), *L'action culturelle – Principes, réalisations, projets*, 1962.

Colloque sur les maisons de la culture, Cerisy-la-salle, 1964.

Malraux (André), *L'action culturelle – les maisons de la culture*, Amiens, 1966.

Moinot (Pierre), *Exposé à la 14^e conférence générale de l'UNESCO*, 17 novembre 1966

Raison (Francis), *Note sur la conception et le fonctionnement des maisons de la culture*, 1967.

Raison (Francis), *Les maisons de la culture*, juin 1967.

Chanay (Henri), *L'intégration de l'éducation plastique et architecturale dans un premier cycle de culture générale. Document de recherche pédagogique*, Paris, Commission de réforme de l'enseignement de l'architecture, octobre 1967-janvier 1968, 94p.

Aspects de la politique culturelle française, Paris, S.E.R., Unesco, 1970, 69 p.

G.R.E.P. (groupe de recherche et d'éducation pour la promotion), *Esthétique et vie quotidienne ; pré-étude pour une sensibilisation des jeunes à l'univers des formes*, Paris, ministère des Affaires culturelles, 1970, 55p.

Repère sur les enseignements artistiques en France (1970-1971), Paris, ministère des Affaires culturelles, S.E.R., D.T. 121, 3p, sd.

Propositions pour une éducation culturelle. Note pour le ministre. Paris, ministère des Affaires culturelles, S.E.R, D.T. 208, sd.

Eléments d'information sur l'expérience et la formation culturelle des enfants de 8 à 14 ans, Institut français d'opinion publique, Paris, ministère de la Culture, 1972.

Gratioit-Alphandery (Hélène), Rosemberg (Fulvia), Chapuis (Elizabeth), *Le théâtre pour enfants*, Paris, ministère des Affaires culturelles, 1973, VI, 276p.

Costes (Pierre), *Les activités musicales dans le département de l'Essonne*, Paris, secrétariat d'Etat à la Culture, 1975, 41p.

L'éducation musicale dans les écoles maternelles en France, Paris, S.E.R., 1975, 6p.

Enseignements dépendants du Secrétariat d'Etat à la culture, Paris, secrétariat d'Etat à la Culture, S.E.R., 1976, 13p.

Fabrizio (Claude), *Action culturelle et milieu scolaire. Etude préliminaire sur la création de districts culturels*, Paris, secrétariat d'Etat à la Culture, S.E.R., 1976, 158p.

Dix ans d'action culturelle à Grenoble (1965-1975). Eléments pour un bilan. Paris – Grenoble, ministère de la Culture et de l'Environnement, ville de Grenoble, 1977. Dossier n°4 : Raillon (Louis), *Action culturelle et milieu scolaire*, 10p.

Enseignement de l'éducation artistique dans les collèges (circulaire n°77-135 au BO n°22, in éducation musicale, n°242, novembre 1977, p.83-87.

Délégation régionale de la musique en Ile-de-France, *Rapport sur l'opération « un musibus dans les Yvelines »*, Paris, ministère de la Culture, DRAC Ile-de-France, 1978.

Seibel (Bernadette), *L'animation dans les bibliothèques centrales de prêts. Pratiques nouvelles ou innovation*, Paris, ministère de la Culture et de la Communication, 1978, 197p.

Ateliers des enfants, Paris, Centre Georges Pompidou, relations extérieures, 1978.

Les chemins de l'image. L'audiovisuel à l'atelier des enfants, Paris, centre George Pompidou, Atelier des enfants, 1979, 63p.

La politique culturelle en France : l'action du ministère de la Culture et de la Communication, Paris, Unesco, 1981, 128 p.

Le musée et l'enfant, Paris, ministère de la Culture, D.M.F., service de l'action culturelle, 1981, 30p.

Grandes expositions et jeune public, Paris, ministère de la Culture, D.M.F., service de l'action culturelle, 1981, 36p.

Rapport général sur le fonctionnement des services éducatifs des archives départementales. Année scolaire 1980/1981, Paris, ministère de la Culture, D.A.F., 1981, 20p.

Barreau (Jean-Claude), Pingaud (Bernard), (sous la dir.), *55 propositions pour le livre. Premier rapport de la commission du livre et de la lecture*, Paris, ministère de la Culture, 1981, 97p. (en particulier : p.58-59).

Etude des changements intervenus chez les jeunes à la suite de l'opération de formation du jeune téléspectateur actif, ministère de la Culture, SER, Paris La Documentation française, 1981, 267p.

Vandervoorde (Pierre), *Les bibliothèques en France. Rapport à monsieur le Premier ministre*, Paris, ministère de la Culture, 1981, 74p. (en particulier : les bibliothèques des établissements scolaires, p.14-15, scolarité et découverte de la lecture, p50-51, les bibliothèques des enseignements primaire et secondaire, p.159-168).

Éléments bibliographiques sur l'action culturelle en milieu scolaire, Paris, ministère de la Culture, S.E.R., 1982, D.T. 616, 25p.

L'enfant photographe : la photographie à développement instantané, Paris, Centre national d'art et de culture Georges Pompidou, 1982, 63p.

Enseignement musical : effectifs présents dans les collèges et lycées et à l'université, Paris, ministère de la Culture, S.E.R., 1982, D.T. 636, 6p.

Rapport du comité technique de réforme de l'enseignement musical, Paris, ministère de la Culture, 1982, 79p.

La culture et le plan, S.E.R., D.T. 654, août 1982, 23p.

Puaux (Paul), *Rapport sur les établissements culturels ; rapport au ministère de la Culture*, Paris, La Documentation française, 1982, 103 p.

Queryranne (Jean-Jacques), *Les régions et la décentralisation culturelle ; les conventions de développement culturel régional : rapport au ministère de la Culture*, Paris, La Documentation française, 1982, 108p.

Rapport Troche, Commission de réflexion sur les arts plastiques, premier rapport, 15 février 1982.

Giordan (Henri), *Démocratie culturelle et droit à la différence*. Rapport au ministère de la Culture, Paris, La Documentation française, 1982, 108 p.

Rapport de Claude Alazraki, Laurence Drummond, Danièle Robin, *L'éveil culturel des enfants de 0 à 6 ans*, D.D.C., ministère de la Culture, avril 84, 194p.

Rapport général sur le fonctionnement des services éducatifs des archives départementales (année scolaire 1983-1984), Paris, D.A.F., 1984, 9p.

Rapport Rizzardo, Compte rendu de la mission relative à l'étude de la coopération entre les ministères de la Culture et de l'Education nationale dans 5 régions, octobre 1984.

La dépense publique pour les enseignements artistiques, Paris, ministère de la Culture, S.E.R., 1986, 4p.

Les enseignements artistiques dans le cadre scolaire : bibliographie, Paris, ministère de la Culture, S.E.R., 1986, 4p.

Les enseignements artistiques publics : dossier statistique, Paris, ministère de la Culture, S.E.R., 1986, 35p.

Rapport sur l'action culturelle en France en 1987 – Bilan, sd.

Le partenariat pour les enseignements et les activités artistiques : 1988/89, Paris, ministère de la culture, de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, 1988.

Rizzardo (René), Moulinier (Pierre) (avec la collaboration), *La décentralisation culturelle : rapport au ministère de la Culture*, Paris, La Documentation française, 1991, 129 p.

1981-1991 : bilan d'une politique culturelle, Paris, ministère de la Culture, 1991, onze fascicules.

Latarjet (Bernard), *L'aménagement culturel du territoire*, Paris, La Documentation française, 1992, 128 p.

La musique, Paris, La Documentation française, 1992, 171 p.

Les classes du patrimoine – Bilan national 1991/1992, direction du patrimoine du ministère de la Culture, Causa Rerum, 37p.

Poujol (Geneviève), *La création du ministère des Affaires culturelles – éléments pour la recherche (1959/1969)*, D.E.P., 1993.

Plan en faveur de l'éducation artistique à l'école par Jack Lang, le 1^{er} mars 1993.

Inventaire de la collection sur la planification culturelle conservée au Comité d'histoire (IV^e Plan-XI^e Plan) par Laurent Gayme, novembre 1994.

Lauret (Jean-Marc), *Le partenariat avec les collectivités locales et l'éducation artistique*, synthèse des bilans des DRAC pour l'année 94, juin/juillet 1995.

Rigaud (Jacques), *Pour une refondation de la politique culturelle*, Paris, La Documentation française, 1996, 201p.

Lauret (Jean-Marc), *Culture et Université, le partenariat entre institutions culturelles et universités*, D.D.A.T., Ed. Les Presses du Réel, mai 1997.

Derouet-Besson (Marie-Claude), *Les ateliers d'architecture de fond en combles*, direction de l'architecture et du patrimoine du ministère de la Culture et de la Communication, mars 1999.

Actions/publics pour l'art contemporain, ministère de la Culture et de la Communication, délégation aux arts plastiques /Editions de minuit, 1999.

Traces pour l'éducation artistique, ministère de la Culture et de la Communication, Délégation aux arts plastiques, 2000, Actes des rencontres des 6, 7 et 8 octobre 1999, sur l'éducation artistique et l'art contemporain, à l'espace de l'art concret de Mouans-Sartoux.

Collège au cinéma : catalogue films 1999-2000, ministère de la Culture et de la Communication, centre national de la cinématographie, 2000.

Andreansky (Eugène) (sous la dir.), *Allons z'enfants au cinéma ! Une petite anthologie de films pour le jeune public*, ministère de la Culture et de la Communication, Centre national de la cinématographie /Les enfants du cinéma, septembre 2001.

Rapport Chiffert / Juppé-Leblond / Lesage / Krynen, *Education aux arts et à la culture*, présenté aux ministres de la culture et délégués à l'action scolaire, janvier 2003.

Rapport D.D.A.T., *Bilan et perspectives*, ministère de la Culture, 10 janvier 2003.

Le musée et l'enfant, Paris, ministère de la Culture et de la Communication, DMF, bureau des relations extérieures, sd, 48 p.

B/Ministère de l'éducation nationale

Rapport sur la réforme de l'enseignement du dessin présenté par Gustave Belot, *Instructions de l'enseignement secondaire*, Paris, Librairie Delagrave, 1911.

« Observations générales » relatives au dessin. Notes faisant suite au rapport Belot dans la présentation des programmes de dessin de 1909, *Instructions de l'enseignement secondaire*, Paris, Librairie Delagrave, 1911.

Instruction préfaçant les programmes de 1959 : « Le rôle et les méthodes de l'enseignement du dessin dans les études générales », Directives de l'inspecteur Machard, 1^{er} mai 1959.

Instructions préfaçant les programmes de 1959 : « Enseignement du dessin et de la musique dans les collèges d'enseignement général », circulaire du 31 octobre 1962.

Texte préliminaire aux programmes « arts plastiques et architecture » du 24 septembre 1968.

Commission académique de Paris, *Théâtre et enseignement*, Compte rendu et rapports préparatoires de la journée d'étude du 8 octobre 1970.

Wosmer-Migot, *Le tiers-temps pédagogique*, Paris, institut pédagogique national, 1970, 92p.

L'éducation esthétique- Travaux de la commission ministérielle de psychologie et de pédagogie, ministère de l'Education nationale, Paris, I.N.R.D.P., 1971, 55p.

Circulaire n°73-162 du 27 mars 1973 sur la mise à la disposition des établissements d'enseignement secondaire d'un contingent horaire de 10%, in Bulletin officiel du ministère de l'éducation, n°14, 5 avril 1973, tome 2, p.1186.

Groupe de réflexion sur le système éducatif français. Rapport de synthèse du ministère de l'Education nationale, 22-26 juillet 1974.

Girard (Augustin), Cottaz (M.), Moulinier (Pierre), *Vingt-quatre propositions concrètes pour l'éducation de la sensibilité et la créativité en milieu scolaire*. Rapport du groupe

de réflexion n°XXI, Paris, 25 juillet 1974, Paris, ministère de l'Education/Secrétariat d'Etat à la Culture, 1974, 11p.

Les 10% et documents pour les 10%, Paris, I.N.R.D.P., 1974.

Projet de rénovation de l'éducation artistique ; rapport présenté à monsieur le ministre de l'Education nationale par la commission de l'éducation artistique, Paris, 1976, 43p.+18p.

Rigaud (Jacques) (sous la dir.), *La dimension culturelle de l'enseignement ; rapport à monsieur le ministre de l'Education nationale*, Paris, 1^{er} mars 1976, 26p.

Landowski (Marcel), *Une politique de l'éducation musicale. Résumé des décisions du ministre de l'éducation et de la conférence de presse donnée par M. Landowski le 23 février 1976*, in *L'éducation musicale*, n°227, avril 1976.

L'image et le mental : compte rendu du stage des professeurs d'éducation artistique (arts plastiques) de l'académie de Grenoble, 31 janvier-2 février 1977, 1977, 127p.

Les musées et l'école, Paris, ministère de l'Education, mission d'action culturelle en milieu scolaire, 1977, 37p.

Les jeunes français à la découverte de leurs musées, Paris, ministère de l'Education nationale, 1978, 8p.

Rencontres sur l'action culturelle en milieu scolaire, 12-16 décembre 1977, C.I.E.P. de Sèvres, Paris, ministère de l'éducation nationale, 1978, 25p.

Mission d'action culturelle en milieu scolaire, *L'action culturelle et les spectacles*. Circulaire n°78-106 du 9 mars 1978 (mission d'action culturelle en milieu scolaire) In BO, n°11, 16 mars 1978, p.885-889.

Circulaire n°78 096 et n°3210 du 2 mars 1978, de la mission d'action culturelle en milieu scolaire sur le développement de la collaboration entre l'école et le musée. Opération les jeunes français à la découverte de leurs musées.

Circulaire n°78 097 et n°78 11 017 du 2 mars 1978 sur le développement de la collaboration entre l'école et les musées scientifiques et techniques.

Action culturelle à l'intention des milieux scolaires – rapport du 8^e groupe de planification interne, Paris, juin 1979, 40p.

Circulaire n°79-289 du 11 septembre 1979 (activités éducatives et culturelles relevant de l'autonomie pédagogique des établissements d'enseignement du second degré), in BOEN, 20 septembre 1979.

Circulaire du 27 mai 1980, n°80-215, (activités éducatives et culturelles relevant de l'autonomie pédagogique des établissements d'enseignement du second degré. Dispositions relatives à l'année scolaire 1980-81), in BOEN, 29 mai 1980.

L'action culturelle dans la formation des instituteurs, Paris, ministère de l'Education nationale, juin 1981, 10p.

Note de service de l'éducation nationale n°81-305 du 24 août 1981.

Treffel (Jacques), *Présents et futurs de l'audiovisuel en éducation : les fondements d'une nouvelle politique*. Rapport du groupe Jacques Treffel, à monsieur le ministre de l'Education, Paris, La Documentation française, 1981, 199p.

Centre nationale de la pédagogie, *Les dossiers du petit écran : formation du jeunes téléspectateur actif*, Paris, C.N.D.P., 1981, 2 volumes, 203p.+ 111p.

Texte adressé aux recteurs, inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'éducation nationale et aux chefs d'établissement. P.A.E, in BOEN, 3 septembre 1981.

Legrand (Louis), *Pour un collège démocratique : rapport au ministre de l'éducation nationale*, Paris, La Documentation française, 1982, 375p.

Cordier (Jean-Pierre), *L'école, le musée et les modes d'information scientifique et technique des élèves du second degré : étude exploratoire*, Paris, I.N.R.P, 1983, 95p.

C.I.D.D.C.A., *L'école, lieu privilégié du développement culturel. La convention rectorat-D.R.A.E.-D.R.A.C. en Aquitaine- premier bilan*, Bordeaux C.I.D.D.C.A., 1984, 58p.

Cabet (Jean-Louis), Lallias (Jean-Claude), *Les pratiques théâtrales à l'école*, Paris, Mission d'action culturelle, Orep, 1985, 167p.

Le P.A.E., « développement culturel concerté », Paris, ministère de l'Education nationale, mission de l'action culturelle, 1985, 6p.

Action culturelle et maîtrise du langage : séminaire, Lyon, 15-17 janvier 1986, mission de l'action culturelle, Paris, ministère de l'Education nationale, 1986

Rapport Baqué sur *les enseignements et activités artistiques – Pour l'accès de tous à la culture artistique*, remis au ministre de l'Education nationale de la Jeunesse et des Sports, janvier 1989, 44p.

Rapport Bourdieu/Gros sur *les contenus de l'enseignement*, ministère de l'Education nationale, mars 1989.

Rapport sur *l'organisation de l'école primaire en cycles pédagogiques*, direction des écoles, ministère de l'Education nationale de la Jeunesse et des Sports, janvier 1991.

Rapport sur *les enseignements et pratiques artistiques en milieu scolaire*, conseil des ministres du 2 octobre 1991.

Faublée (Elisabeth), *En sortant de l'école... musées et patrimoine*, Paris, Hachette Education/Centre national de documentation pédagogique (CNDP), 1992.

Rapport d'enquête de Jean-Claude Lallias/Danielle Zay, *Les ateliers de pratique artistique théâtre (90-91)*, I.N.R.P., 1993, 105p.

Rapport sur *l'état des enseignements artistiques*, ministère de l'Education nationale, mars 1995.

Rapport Pélissier/Mathieu de l'IGEN sur *les enseignements et pratiques artistiques*, 1995.

La musique : un enseignement obligatoire, pourquoi ? Comment ? Actes du colloque de Lyon (1er et 2 octobre 1999), C.F.M.I./L'Harmattan, 2000.

Le plan pour les arts et la culture à l'école, ministère de l'Education nationale, direction de l'enseignement scolaire, mission de l'éducation artistique et de l'action culturelle, centre national de documentation pédagogique (C.N.D.P.), 2001.

Maillet (Françoise), Langlois (Isabelle), *La pierre et la lettre, architecture et littérature au collège et au lycée*, centre régional de documentation pédagogique de Franche Comté, 2001.

Sicard (Mireille), *Comprendre l'architecture*, Centre régional de documentation pédagogique de l'académie de Grenoble, 2001.

Lismonde (Pascale), *Les arts à l'école, le Plan de Jack Lang et Catherine Tasca*, Paris, S.C.E.R.E.N.-C.N.D.P./Editions Gallimard, collection Folio, mars 2002.

Durpaire (Jean-Louis), *Les politiques documentaires des établissements scolaires*, Rapport de l'IGEN, n°2004- 037, mai 2004.

L'action culturelle et l'ouverture de l'école de 1975 à 1980, Paris, mission d'action culturelle en milieu scolaire, sd, 5p.

L'action culturelle à l'école. Rapport d'activité 1977-78 de la mission d'action culturelle en milieu scolaire, Paris, ministère de l'Education, sd, 101p.

Rapport 1978-1979 et programme d'activités de la mission d'action culturelle en milieu scolaire, Paris, ministère de l'Education nationale, sd, 101p.

Sultan (Josette), Satre (Jean-Paul), *La télévision à la porte de l'école : les instituteurs et la télévision*, enquête de l'I.N.R.P.

Centres régionaux de documentation pédagogique, *Musées, écoles, enfants en Champagne-Ardenne. A la découverte des musées de Reims. Formation continuée des instituteurs*, Reims, C.R.D.P., 93p.

C/ Ministère de la Culture et ministère de l'Education nationale

Rapport au Parlement sur les enseignements et activités artistiques, octobre 1991, 114p.

Rapport final sur les classes d'initiation artistique, juillet 1992, 31p.

Rapport sur le partenariat pour les enseignements et les activités artistiques (1988-1989), novembre 1988.

Actes du colloque école/milieu artistique, 16 au 18 mai 1990.

Les enseignements et pratiques artistiques en milieu scolaire, conseil des ministres du 2 octobre 1991.

Protocole relatif à l'éducation artistique, 17 novembre 1993.

Application du protocole interministériel sur l'éducation artistique, présentation des premiers sites retenus, 28 juin 1994.

L'éducation artistique et culturelle et le partenariat entre le ministère de l'Education nationale, de la recherche et de la technologie et le ministère de la Culture et de la communication, 1^{er} juin 1998.

Partenariat éducation/culture, 9 avril 1999, conférence de presse.

D/ Commissariat général au Plan

Rapport général de la commission de l'équipement culturel et du patrimoine artistique (1966-1970), V^e Plan de développement économique et social, 139p.

Rapport à la commission de l'exécution du V^e Plan, Commission de l'équipement culturel et du patrimoine artistique, commissariat général du plan de l'équipement et de la productivité, décembre 1968.

Préparation du VI^e plan. Rapport de la commission des affaires culturelles : l'action culturelle, Paris, La Documentation française, 1971, 103p. (en particulier p.80-81).

Préparation du VI^e Plan, 1971-1975. Commission des affaires culturelles. Rapports particuliers. Enseignements artistiques. Création. Diffusion, Paris, La Documentation française, 1971 (en particulier : l'école, de la maternelle à l'université, p.30-46, l'éducation musicale, p.187-190).

Rapport du groupe de travail « musique » : propositions pour une politique de la musique au cours du VI^e Plan, [sl], [sn], [sd], 60p.

Culture. Préparation du VII^e Plan, Paris, La Documentation française, 1976 (en particulier : p.26-36 : la rénovation de l'école).

Rapport de la commission éducation et formation. Préparation du VII^e Plan, Paris, La Documentation française, 1976, (en particulier : p.104-106 : privilégier les activités culturelles et sportives).

VII^e Plan de développement économique et social 1976-1980. Projet soumis par le gouvernement à l'avis du conseil économique et social. Paris, J.O., 1976, 155p. (en particulier : programme n°13 : assurer l'égalité des chances par l'éducation et la culture. Action n°3 : animation culturelle en milieu scolaire, p.122-123).

Bibliographie sur la planification française, Commissariat général du Plan, juin 1981.

VI^e Plan. Intergroupe Affaires Culturelles/Education nationale, Rapport sur la formation à la connaissance sensible, [sd], [sn], 67p.

L'impératif culturel. Rapport du groupe long terme culture, Paris, La Documentation française, 1983, 140p.

E/Rapports parlementaires

Rapport Luclotte au nom de la commission des affaires culturelles du Sénat sur le projet de loi relatif aux enseignements artistiques, 21 octobre 1987.

Rapport Bourg-Broc au nom de la commission des affaires culturelles familiales et sociales de l'Assemblée nationale sur le projet de loi adopté par le Sénat après la déclaration d'urgence relatif aux enseignements artistiques, 1^{er} décembre 1987.

Compte rendu analytique des questions à l'Assemblée nationale, deuxième et troisième séance sous la présidence de Jacques Chaban Delmas, 16 décembre 1987.

Rapport Luclotte au nom de la commission mixte paritaire du Sénat sur le projet de loi relatif aux enseignements artistiques, 21 décembre 1987.

Rapport de Bruno Bourg-Broc relatif aux enseignements artistiques, *In Document de l'Assemblée Nationale*, 22 décembre 1987.

Rapport Gouteyron au nom de la commission des affaires culturelles du Sénat sur la mise en place et le fonctionnement des IUFM, 27 octobre 1992, 62p.

Rapport Loïdi au nom de la commission des affaires culturelles familiales et sociales de l'Assemblée nationale sur les enseignements artistiques, 22 décembre 1992.

F/Rapports du conseil économique et social

Rapport Dux, *Le développement des activités théâtrales*, *In journal officiel*, avis et rapport du conseil économique et social, 4 décembre 1977, p.888-925.

Rapport Andrieu, *Les perspectives d'évolution des rapports de l'école et du monde économique face à la nouvelle révolution industrielle*, Conseil économique et social, 13 et 14 octobre 1987.

Rapport Delorme, *L'éveil artistique des jeunes en France et en Europe*, Conseil économique et social, décembre 1991.

Rapport Bichat, *L'enseignement des disciplines artistiques*, Conseil économique et social, section cadre de vie, 20 janvier 2004.

G/Divers

Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique, *Pour une école nouvelle. Formation des maîtres et recherche en éducation*. Actes du colloque national d'Amiens en 1968, Paris, Dunod, 1969, 470p.

Rebetz (Pierre), *Comment visiter un musée ?*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Conseil de la coopération culturelle, 1970, 187p.

Fédération des parents d'élèves de l'enseignement public, *Education manuelle et artistiques*, Paris, 1971, 29p.

Journées artistiques de Sèvres (mars 1973, image et communication), Sèvres, C.I.E.P.(centre international d'études pédagogiques), 1974, 166p.

L'enseignement des arts plastiques dans le cadre de l'enseignement général, Sèvres, C.I.E.P. (centre international d'études pédagogiques), 1975, 53p.

Parti Socialiste, *L'Etat et les musiques*. Compte-rendu de la rencontre nationale de la culture, La Rochelle, 23 et 24 avril 1977, Paris, PS, secrétariat national à l'action culturelle, 1977.

Comité national de la musique, *Rapport du comité nationale de la musique sur l'enseignement musical : réflexions et propositions sur l'enseignement musical soumises au Premier ministre Monsieur Raymond Barre*, Paris, Comité national de la musique, 1980, 14p.

Communication de Mme A.Saunier-Seïté sur l'université et l'enseignement artistique devant l'académie des Beaux-Arts, séance du 15 octobre 1980.

Réflexion des élus socialistes sur l'enseignement musical en France, juin 1980, 18p.

Fédération nationale des élus socialistes et républicains, *Action culturelles et milieux scolaires*, Paris, F.N.S.E.R., 1982, 14p.

Fédération nationale des élus socialistes et républicains, *Nouvelles perspectives pour l'action culturelle rencontre de Beauvais*, 11-12 juin 1982, Paris, FNESR, 1983, pp1-27 (document n°22).

Conseil supérieur de la musique, *L'éducation musicale dans l'enseignement général de l'école maternelle à l'université. Avis présenté au nom de la commission Education-Formation par Laurent Grisel*, Paris, Conseil supérieur de la musique, 1984, 18p.

Conseil de l'Europe, *La politique culturelle de la France*, Paris, La Documentation française, 1988, 394 p.

Les orientations de la politique française en matière de formation des médiateurs culturels, Rapport de recherche MediaCult/Unesco, par Antoine Hennion, novembre 1988, 42p.

Emploi et Solidarité (ministère), *Petite enfance, éveil aux savoirs*, 2e édition revue et augmentée, La Documentation Française, Collection En toutes lettres, 1997.

Essais et témoignages

A/Généralités

Angremy (Jean-Pierre), *Médiation de l'art contemporain : perspectives européennes pour l'enseignement et l'éducation artistiques*, Editions du Jeu de Paume, 2000.

Biasini (Emile-Jean), *André Malraux. Celui qui aimait les chats*, Paris, Odile jacob, 1999, 200p.

Colin (Jean-Pierre), *L'acteur et le roi. Portrait en pied de Jack Lang*, Chêne-Bourg-Genève, Georg Editeur, 1994, 328 p.

Druon (Maurice), *La culture et l'Etat*, Paris, Vouloir la France, 1985, 64 p.

Emmanuel (Pierre), *Pour une politique de la culture*, Paris, Seuil, 1971, 203 p.

Emmanuel (Pierre), *Culture, noblesse du monde. Histoire d'une politique*, Paris, Stock, 1980, 181 p.

Gaudibert (Pierre), *Action culturelle, intégration et ou subversion*, Paris, Casterman, 1972, 177 p.

- Gaudibert (Pierre), *Du culturel au sacré*, Paris, Casterman, 1981, 163 p.
- Girard (Augustin), *Développement culturel. Expériences et politiques*, Paris, Dalloz-Unesco, 1982, 166 p.
- Jeanson (Francis), *L'action culturelle dans la cité*, Paris, Seuil, 1973, 255 p.
- Laurent (Jeanne), *A propos de l'école des Beaux-Arts*, Paris, Ecole nationale supérieure des Beaux-Arts, 1990, 150p.
- Laurent (Jeanne), *Arts et pouvoirs en France de 1793 à 1981 : histoire d'une démission artistique*, Paris, CIEREC, 1983, 190p.
- Laurent (Jeanne), *La République des Beaux-Arts*, Paris, Julliard, 1955, 227 p.
- Landowski (Marcel), *Batailles pour la musique*, Paris, Seuil, 1979, 192 p.
- Landowski (Marcel), *La musique n'adoucit pas toujours les mœurs*, Paris, Belfond, 1990, 260p.
- Lang (Jack), *Lettre à Malraux*, Paris, Editions n°1, 1996, 192 p.
- Léotard (François), *Culture : les chemins du printemps*, Paris, Albin Michel, 1988.
- Mollard (Claude), *Le cinquième pouvoir. La culture et l'Etat de Malraux à Lang*, Paris, Armand Colin, 1999, 576p.
- Mollard (Claude), *La passion de l'art*, Paris, Editions de la Différence, 1986, 306p.
- Montassier (Gérard), *Le fait culturel*, Paris, Fayard, 1980, 447 p.
- Renard (Jacques), *L'élan culturel. La France en mouvement*, Paris, PUF, 1987, 227 p.
- Rigaud (Jacques), *La culture pour vivre*, Paris, Gallimard, 1975, 442p.
- Rigaud (Jacques), *Libre culture*, Paris, Gallimard, 1990, 443p.
- Rigaud (Jacques), *L'exception culturelle, Culture et pouvoir sous la V^{ème} République*, Paris, Grasset, 1995, 300 p.
- Saint-Pulgent (Maryvonne de), *Le gouvernement de la culture*, Paris, Gallimard, 1999, 378p.
- Schneider (Michel), *La comédie de la culture*, Paris, Seuil, 1993, 205p.
- Zay (Jean), *Souvenirs et solitudes*, Talus d'Aproche, 1987, 392p.

Articles de presse

(Le classement des articles est chronologique)

A/L'éducation artistique en milieu scolaire

« La réforme de l'enseignement artistique », *Le Monde*, 1-2 octobre 1967, p.8.

Georges (Guy), Couderc (René), « Pour l'art à l'école : dossier », *L'école libératrice*, n°3, 29 septembre 1972, p. 115-130.

« L'enseignement artistique : dossier », *L'école et la nation*, n°260, avril 1976, p. 45-68.

« Création d'une mission d'action culturelle en milieu scolaire », *Le courrier de l'éducation*, n°46, 28 février 1977, p.4-5 et 8.

« Les loisirs à l'école : dossier », *Les cahiers de l'animation*, n°17, 3^{ème} trimestre 1977, 81p.

« Une conférence de Monsieur Lecat », *Le Figaro*, 7 février 1979.

« Etats généraux pour la promotion de la culture au Palais de Chaillot, les 21 et 22 Novembre 1978 », *Les cahiers de la F.E.N.*, supplément à *L'enseignement public*, n°16, mai-juin 1979, 120p.

« Les projets de Monsieur Lecat », *Le Monde*, p. 16, 3 août 1979.

Durosoir (G.), « Les lycées expérimentaux », *L'éducation musicale*, n°261, octobre 1979, p.11614.

« L'action culturelle », *In Les amis de Sèvres*, n°4, décembre 1980, p.6-164.

« Structure de l'action culturelle et des P.A.C.T.E. », *In F.O.E.V.E.N.*, n°89, année 1980, spécial PACTE, p.17-22 (liste des chargés de mission à l'action culturelle auprès des recteurs et des secrétaires des commissions académiques d'action culturelle).

« Le programme d'action au ministère de la Culture », *Le Monde*, 20 février 1981.

« La bastille de l'éducation nationale », 11 juin 1981.

« L'enfance de l'art : dossier », *L'éducation magazine*, supplément à *L'éducation hebdo*, n°20, 24 février 1983, p.18-36.

« Les enseignements artistique », *Les cahiers de l'éducation nationale*, n°13, mars 1983, p.1-21.

« Le financement public des enseignements artistiques », *Développement culturel*, 66, septembre 1986.

Harquel (François), « La rentrée des classes des enseignements artistiques et culturels », *Chant choral*, n°8, mars-avril 1987.

Vaisse (Pierre), « Enseignement artistique : ce qu'il faut commencer par faire », *Le Figaro*, 16 juin 1987.

Saint-Vincent (Bertrand de), « Les profs ceux qui y croient, ceux qui n'y croient pas », *Le Quotidien de Paris*, n°2361, jeudi 25 juin 1987.

Helliot (Armelle), « L'art entrée des classes », *Le quotidien de Paris*, 25 juin 1987.

Malherbe (Jacques), « Chirac : l'un des projets les plus importants depuis mars 1986 », *Le Figaro*, 25 juin 1987.

« Une loi et 200 million pour l'enseignement artistique », *Le Monde*, 25 juin 1987.

« Chiche ! », *L'humanité*, 25 juin 1987.

Aubry (Josette), « Au service de l'intelligence de la sensibilité », *Cahiers de l'éducation nationale*, n°60, décembre 1987.

Monory (René), « Un nouvel essor - Une loi sur les enseignements artistiques », *Cahier de l'éducation nationale*, n°60, décembre 1987.

Lettre d'information du ministère de la Culture et de la Communication, bimensuel n°237, lundi 18 avril 1988.

Cahier de l'éducation nationale, n°66, mai 1988.

Lompech (Alain), « Grève des professeurs », *Le Monde*, 15 janvier 1991.

Education nationale et de la Culture [ministère]/l'Etudiant, *L'art à l'école - Enseignements et pratiques artistiques*, 1993.

Quentin (Anne), « Professeurs d'enseignement artistique, les fausses notes d'un statut », *La Gazette*, 11 décembre 1995.

Poirrier (Philippe), « Des enseignements artistiques à l'éducation culturelle », *Revue I.R.E.G.*, n°6, automne 1998.

Weber (Anita), « L'éducation artistique de la maternelle à l'université », *Lettre d'information du ministère de la Culture et de la communication*, 18 novembre 1998.

La gazette des communes, n°16, 19 avril 1999.

« Deux livres relançant le débat ancien sur l'action de l'Etat dans la Culture », *Le Monde*, 31 octobre-1er novembre 1999.

B/Tiers temps pédagogique, 10%, P.A.E., P.A.C.T.E.

Premier bilan du 10%, *Informations rapides du ministère de l'éducation nationale*, n°37, 13 mai 1974, p.1-7.

Agnes (Yves), Elie (Bernard), « Les 10% pédagogiques : la liberté premier pas vers l'autonomie », *Le Monde*, 3 juillet 1974, p.12-13.

Raillon (Louis), « L'aventure pédagogique du 10% », *Education et développement*, n°108, mars 1976, 71p.

Raillon (Louis), « 10% et apprentissage culturels », *Education et développement*, n°109, avril-mai, 1976, 76p.

« Les 10% et l'éducation culturelle », *Développement culturel*, ministère de la Culture, S.E.R., 30, septembre 1976.

Bobasch (Michaëla), « Animer l'école », *L'éducation*, n°394, 27 septembre 1979, p.7-10.

« Spéciale PACTE », *Revue FOEVEN*, n°89, 1980, 95p.

Bobash (Michael), « Portes ouvertes à l'imagination », *L'éducation*, n°467, 22 octobre 1981, p.6-10.

« Ouvrir l'école. Projets d'actions éducatives », *Vers l'éducation nouvelle*, Rentrée 1981, 92p.

« Les projets d'actions éducatives », *Le monde de l'éducation*, n°85, juillet-août 1982, p.10-16.

Gauthier (Nicole), « De Créteil, Val-de-Marne aux étoiles, ciel », *Pourquoi*, n°204, avril 1985, p.8-13.

Tricot (Michel), « Un PAE sur l'environnement : les silhouettes et le dragon », *Pourquoi*, n°207, août-septembre 1985, p.6-11.

Bobin, « PAE, construire son environnement dès l'école », *Pourquoi*, n°207, août-septembre 1985, p.12-16.

C/Les archives en milieu scolaire

Gautier-Desvaux (Elizabeth), « La solution « archivobus » de l'Orne », *La gazette des archives*, n°124, juin 1984, p.46-57.

D/L'architecture et le patrimoine en milieu scolaire

« L'action culturelle en milieu scolaire », *Le Courrier de l'éducation*, n°53, 6 juin 77, p.4-5.

Macouin (Dominique), « Dans le Bessin, une animation scolaire sur le cadre de vie », *Habitat et vie sociale*, n°18, mai-juin 1977, p.23-27.

« L'archéologie et l'enfant », *Culture et communication*, n°11, novembre 1978, p.14-15.

Bernard (Honoré), « L'archéologie en milieu scolaire », *Les amis de Sèvres*, n°2, juin 1979, p.79-90.

Boulenc (Jacques), « Expérience sur les patrimoines culturels locaux à l'école Normale d'Albi », *Les amis de Sèvres*, n°2, juin 1979, p.53-60.

« L'expérience de sensibilisation des enfants des écoles maternelles à l'urbanisme patronnée par le GEPA », *Cahiers de la culture et de l'environnement*, numéro spécial « Le FIC », p.42-43.

« Les patrimoines culturels et linguistiques locaux », *In Les amis de Sèvres*, n°2 juin 1979, p.5-89.

Gouletquer (Pierre), Moullec (Jean-Michel), « La place pédagogique et éducative de la préhistoire dans l'enseignement primaire et secondaire dans le Finistère », *Nouvelles de l'archéologie*, n°19, printemps 1985, p.140-150.

« Portes ouvertes sur les classes du patrimoine », *Patrimoine « nature culture »*, Languedoc-Roussillon, n°1, décembre 1985, 4p.

E/La lecture en milieu scolaire

Chesnot (Odile), Hassenforder (Jean), « La bibliothèque centre documentaire à l'école élémentaire », *In Bibliographie de la France*, chronique, T.167, n°38, 20 septembre 1978, p.1641-1659, n°40, 4 octobre 1978, p.1761-1778, n°41, 11 octobre 1978, p.1825-1866.

Garin (Christine), « Une journée bibliobus », *Le monde de l'éducation*, n°37, mars 1978, p.22-23.

Quenin (François), « Missionnaire du livre. A Grenoble, les bibliothèques investissent les écoles pour y faire entrer la lecture », *Le monde de l'éducation*, n°47, février 1979, p.43-44.

Quenin (François), « A Mulhouse, les bibliothèques investissent les écoles », *Bibliographie de la France*, 3^{ème} partie magazine, 14 mars 1979, p.10-14.

Natanson (Anne-Marie), « La bibliothèque et l'école à Soissons », *Médiathèques publiques*, n°54, avril-juin 1980, p.33-39.

« Bibliothèque et éducation », *Culture et communication*, n°14, février 1979, p.32-35.

« BM et CDI : deux rôles distincts mais complémentaires », *In Livres de France*, n°5, janvier 1980.

« Le livre à l'école élémentaire », *In médiathèques publiques*, n°56, octobre-décembre 1980, p.1-46.

F/La télévision en milieu scolaire

Agnes (Yves), « La télévision à l'école », *Le Monde*, 25 juin 1977.

Chalvon (Mireille), « L'école et le petit écran », *Le Monde*, 19 janvier 1978.

« Des pratiques audiovisuelles à l'éducation télévisuelle », *Les Cahiers de l'animation*, n°24-25, 2^{ème} et 3^{ème} trimestre 1979, 128p.

« Education et communication, au temps des machines... », *Pour*, n°79, septembre-octobre 1981, 103p.

« Les enseignants et la technologie éducative », *Direct*, n°22, 1983, p.20-42.

Carpentier (Jean-Baptiste), « Enseigner l'audiovisuel à l'université », *Humanisme et entreprise*, 137, 1983.

Bellarmin, « Le vidéodisque interactif », *Pourquoi*, n°191, janvier 1984, p.14-18.

G/La presse en milieu scolaire

Bibasch (Michaëla), « La presse dans l'école », *L'éducation*, n°460, 11 juin 1981, p.8-12.

Fouchet (Antoine), « La presse à l'école », *Presse-Actualité*, n°164, mai 1982, p.32-35.

Hermelin (Christian), « Le forum du C.I.E.P. sur la presse à l'école », *Presse-Actualité*, n°140, novembre 1979, p.31-35.

Pucheu (René), « Le journal est-il une école parallèle ? », *Presse-actualité*, n°136, avril 1979, p.24-25.

H/Le cinéma en milieu scolaire

« Le 7^{ème} art et les jeunes », *Culture et communication*, n°11, novembre 1978, p.20-23.

Tournes (Andrée), « Vive le ciné-club », *Le monde de l'éducation*, n°564, septembre 1980, p.50-51.

Lambert (Jacques), Jacquesson (Daniel), « Enseignement et cinéma », *Ciné-jeunes*, n°104, 4^{ème} trimestre 1980, p.11-23.

Montaville (Jacques), « Cinéma, histoire, enseignement : dossier », *Education 2000*, n°18, mars 1981, 122p.

Reverchon (Antoine), « Radios libres : le réveil des collèges », *Le Monde de l'éducation*, n°112, janvier 1985, p.14-17.

Wolf (Michel), « L'option cinéma dans les lycées », *Sonovision*, n°28, novembre 1985, p.34-38.

I/ Les arts plastiques en milieu scolaire

Leroux (G), « L'enseignement des arts plastiques dans le cadre de l'enseignement général », *Les Cahiers de Sèvres*, 1975.

Commission Daudrix, *Courrier de l'éducation*, n°32, mai 1976.

Troger (G), « Le professorat de dessin dans l'enseignement secondaire », *Bulletin trimestriel de la Société des Professeurs de Dessin*, n°48, sd.

Ragon (Michel), « L'enseignement des arts plastiques », *Esprit*, n°3, mars 1979, p.128-136.

« Le ministre de l'Education répond », dossier spécial éducation, *Le courrier des métiers d'art*, n°10, novembre 1980, p.6-10.

« Métiers d'art de 10 à 18 ans. Résultats d'une première expérience de sensibilisation », *Le courrier des métiers d'art*, n°17, octobre 1981, p.16-17.

« Spécial arts plastiques », *Calades*, n°38, avril 1983, p.3-24.

« Enseigner quoi et comment », *Art press*, hors série n°5, juillet-août 1985, p.6-15.

Baqué (Pierre), « Les arts plastiques à l'université : la formation des futurs enseignants », « Arts plastiques et formation de la personne : ouverture et diversification », *Les amis de Sèvres*, n°120, 1985.

Pelissier (Gilbert), « La création des ateliers d'arts plastiques au collège », *Les amis de Sèvres*, n°120, 1985.

Brondeau-Four (Marie-Jeanne) et Colboc-Terville (Martine), *Du dessin aux arts plastiques – Repères historiques et évolution jusqu'en 1996*, Educnet arts plastiques de l'Académie de Nantes, sd.

Pelissier (Gilbert), Intervention dans le cadre du stage académique « Formation continuée des formateurs en arts plastiques », Livry-Gargan, 14 janvier 1991, *Bulletin académique d'informations*, n°4, avril 1991.

J/ Les musées en milieu scolaire

« Musées et jeunes d'âge scolaire », *Musées et collections publiques de France*, n°111, février 1970, p.1-64.

« Ecole et musée : une expérience lilloise », *Nord-Pédagogie*, n°17-18, 1^{er} et 2^e trimestres 1972, 120p.

Oursel (Hervé), « Initiation à l'art pour les enfants au musée des beaux-arts de Lille », *Musées et collections publiques de France*, n°119, mars 1972, p.103-107.

« Du bon usage d'un musée », *Le courrier de l'éducation*, n°37, 11 octobre 1976, p.2-3.

« Le muséobus ou musée mobile de Besançon », *Les cahiers de la culture et de l'environnement*, n° spécial FIC, février 1978, p.41.

« L'école et le musée », *Le courrier de l'éducation*, n°69, 8 mai 1978, p.1, 4-5.

« L'enfant sur le chemin du musée », *Culture et communication*, n°11, novembre 1978, p.16-19.

« Développement de la collaboration entre l'école et le musée : les jeunes français à la découverte de leurs musées », *Musées et collections publiques de France*, n°143, 3^e trimestre 1978, p.83-88.

« Le rôle éducatif du musée », *Muséum*, n°144, 1984, 236p.

K/ La musique en milieu scolaire

« Approche d'une nouvelle politique musicale », *Le Monde*, 5 novembre 1966, p.1.

Boulez (Pierre), « Pourquoi je dis non à Malraux », *Nouvel Observateur*, 25 mai 1966.

« La politique musicale a pris un bon départ », *Le Monde*, 27 octobre 1967, p.1.

Boulez (Pierre), « L'avortement Landowski », *Sud-ouest*, 7 avril 1972.

« Musique et enseignement sortir d'un ghetto », *Le Monde* 19 mars 1973.

Longchamp (Jacques), « 8 ans de politique musicale », *Le Monde*, 14 novembre 1974, p.26.

« Un lycée musical à Nice », *Le courrier de l'éducation*, n°15, 13 octobre 1975, p.2-3.

- « Pour une éducation musicale », *Le courrier de l'éducation*, n°18, 24 novembre 1975, p.2-3.
- Narbais (Maddalen), « L'éducation musicale dans les écoles maternelles en France », *Pédagogie*, n°10, décembre 1975, p.29-36.
- « La galerie sonore », *Cahiers de l'animation musicale*, n°2, décembre 1976, p.1-20.
- Boulez (Pierre), « Le grand retour », *Nouvel Observateur*, 5 janvier 1976.
- Maheu (Jean), « Eléments de politiques de la musique, de l'art lyrique et de la danse. Rapport Maheu », extrait de *musique en jeu*, n°23, avril 1976, p.5-31.
- « Une politique de l'éducation musicale : résumé des décisions du ministre de l'éducation et de la conférence de presse donnée par M. Landowski », le 23 février 1976, *L'éducation musicale*, n°227, avril 1976.
- « Le musibus », *Cahiers de l'animation musicale*, n°3, mars 1977, p.1-11.
- « Les musicoliers », *Cahiers de l'animation musicale*, n°5, septembre 1977, p.1-13.
- Sauguet (Marie-Noëlle), « L'animation musicale en milieu scolaire », *Cahiers de l'animation*, n°17, 3^e trimestre 1977, p.25-36.
- « Les musicoliers », *Cahiers de l'animation musicale*, n°5, septembre 1977, p.1-13.
- Lenoble (D. et J.), « L'éducation musicale à l'école maternelle et à l'école élémentaire », *L'éducation musicale*, n°245, février 1978, p.165-167.
- « L'enseignement musical en France, crise de croissance », *Diapason*, mai 1978, p.40.
- « La sensibilisation musicale des enfants », Centre d'action culturelle de la communauté d'expression française. Commission de l'enseignement musical, *Dossier du cacef*, 60, septembre 1978, p.2-15.
- Le Monde*, 18 janvier 1979.
- Le Monde*, 7 février 1979.
- Charpentier (Jacques), « Des réformes quantitatives sont aujourd'hui indispensables », *Le Figaro*, 7 février 1979.
- « Les pédagogies d'éveil à la musique en milieu scolaire », *Cahiers de l'animation musicale*, n°spécial, 2^{ème} trimestre 1979, 102p.

- « L'enseignement de la musique, en France, un vrai labyrinthe », *Diapason*, septembre 1979.
- « Les pédagogies d'éveil à la musique en milieu scolaire », *Cahiers de l'animation musicale*, n° spécial, 1979, 102p.
- Durosoir (G.), « Les lycées expérimentaux », *Education musicale*, n°261, octobre 1979, p.11-14.
- « Enseignement et musique », *Culture et communication*, n°21, novembre 1979, p.4-23.
- Landowski (Marcel), « Les fausses notes de la politique musicale », *Le Figaro*, 28 septembre 1980.
- Murat (André), « Animation musicale en milieu défavorisé », *Cahiers de l'animation musicale*, n°16, octobre 1980, p.36-38
- « Eveil au monde lyrique », *Cahier de l'animation musicale en France*, n°16, octobre 1980, p.3-35.
- « L'éducation musicale, pour une autre politique », *Communes de France*, Document, n°9, janvier 1981, 31p.
- Landowski (Marcel), *Le Figaro*, 27 janvier 1981.
- Lecat (Jean-Philippe), « La musique retrouvée », 30 janvier 1981.
- Longchamp (Jacques), « Pour le prochain septennat, une nouvelle politique musicale », *Le Figaro*, 18 février 1981.
- « Nouveau directeur de la musique, bon courage Monsieur Fleuret », *Le Figaro*, 29 octobre 1981.
- « Eveil au monde lyrique », *Cahiers de l'animation musicale*, n°16, octobre 1980, p.1-35 et n°19, juin 1981, p.3-31.
- « Les JMF », *Cahiers de l'animation musicale*, n°18, mars 1981, p.1-15.
- Kantorow (Armelle), « Les démissions de l'éducation nationale », *Le monde de la musique*, n°50, novembre 1982, p.11-12.
- Stofnick (Chris), « L'école sans musique, c'est fini ? », *Le Monde de la musique*, n°42, février 1982, p.17-23.

Mayoud (Renée), « Chanson et création collective à l'école », *Action musicale*, n°17, été 1983, p.8-13.

« L'éveil du tout petit », *Cahiers de l'animation musicale*, n°30, décembre 1983, p.1-55.

« Electroacoustique et pédagogie », *Cahiers de l'animation musicale*, n°29, octobre 1983, 61p.

Rigaud (Jacques), *La revue musicale*, n°372, 373, 374, octobre 1984, p.57.

Chevènement (Jean-Pierre) Gore (Keith), de Saint-Pulgent (Maryvonne), « La musique à l'école », *Diapason*, 306, juin 85, p.42-44.

« L'éducation musicale à l'école », *L'éducation musicale*, n°321, octobre 1985, p.11-16.

« L'éducation musicale à l'école primaire [dans le secondaire ; à l'Université] », *L'éducation musicale*, n°321, octobre 1985, p.11-16.

« Pouce, je chante... », *Cahiers de l'animation musicale*, n°37, juin 1985, 108p.

La Vie, n°2140, 3 septembre 1986, p.19.

Léotard (François), « Nouvelles orientations de la politique musicale », 11 février 1987.

Landowski (Marcel), « Réparer une inégalité », *Le Figaro*, 25 juin 1987.

Ferrand (Richard), « Couacs dans les conservatoires », *Le Monde*, 20 janvier 1991

Landowski (Marcel), « La honte des rythmes scolaires français », *Le Figaro*, 5 avril 1993.

« La situation périlleuse des non-titulaires », *la Lettre du musicien*, n°145, février, p.64.

Lettre du musicien, n°162, mai 1995, p.60.

Landowski (Marcel), « La musique et les arts victimes de la crise culturelle française », *Le Monde*, 24 avril 1995.

Worms (Michèle), « Ubu, Kafka et le CNFPT », *Lettre du musicien*, n°162, 1^{ère} quinzaine de mai 1995, p.1.

Worms (Michèle), « Enseignement : le mal français », *Lettre du musicien*, n°184, 1^{ère} quinzaine de novembre 1996.

Alten (Michèle) « Un siècle d'enseignement musical à l'école primaire », *Vingtième siècle*, n°55, 1997, p.3-15.

Lettre du musicien, n°201, décembre 1997.

« De l'école de musique à l'école », *Polycultures* n°27, avril 1998, p. 5 à 9.

L/Le théâtre en milieu scolaire

Leenhardt (Pierre), « Le théâtre, outils pour une pédagogie vivante », *Média*, n°1, février 1969.

Rafalli (Bernard), « Des enfants, des maîtres et des comédiens », *Atac-informations*, n°94, mai 1970, p.46-48.

Gratiot-Alphandery (Hélène), Rosemberg (Fulvia), Chapuis (Elizabeth), « Le théâtre pour enfants », *Enfance*, n° spécial, 1973, 276p.

Blanc (Jacques), « Quelques slogans à propos du théâtre pour enfants », *Atac-informations*, n°72, décembre 1975, p.7-8.

« Spécial enfants », *Atac-informations*, n°72, décembre 1975, p.1-46.

« Théâtre et jeunes spectateurs pour un nouveau théâtre populaire », *Les cahiers du soleil debout*, n°2, 1976, 68p.

« L'action culturelle en milieu scolaire. Le théâtre pour l'enfance », *Le courrier de l'éducation*, n°54, 20 juin 1977.

Raffali (Bernard), « Des enfants, des maîtres et des comédiens », *Atac-information*, n°94, mai 1978, p.46-48.

« Théâtre à l'école : la nouvelle procédure », *Le courrier de l'éducation*, n°71, 19 juin 1978, p.2.

Dossier éducation culture, *Culture et communication*, n°14, février 1979, p.5-31.

« De quelques réflexions et expériences autour de l'enfance et la jeunesse », *Atac-informations*, n°106, décembre 1979, p.23-33.

« Théâtre », *Les amis de Sèvres*, n°4, 1980, p.23-38.

Laubreaux (Raymond), « Rideau rouge et tableau noir », *L'éducation*, n°454, 30 avril 1981, p.11-14.

« Le théâtre et l'école », *Calades*, n°43, novembre 1983, p.3-10.

« S'il te plaît n'arrête pas ton cirque », *Calades*, n°39, mai 1983, p.6-9.

Conde (Patrick), « Théâtre universitaire : quel enjeu ? », *Actions culturelles en Basse-Normandie*, n°87, juillet-août 1984, p.72-73.

« Pédagogie dell'arte », *Cahiers pédagogiques*, n°230-231, janvier 1985, p.17-57.

« Théâtre pour les jeunes », *L'école des parents*, n°3, mars 1985, p.21-35.

« Le théâtre aux enfants », *Le monde d'aujourd'hui*, 26-27 mai 1985.

« Création artistique et institution scolaire », *Partenaires*, n°6, février 1986, p.3-52.

« Une première la classe théâtre », *Vers l'éducation nouvelle*, 426, octobre 1988, p.20-22.

M/L'éducation populaire et les loisirs

« Le colloque sur l'enseignement et la recherche scientifique », *Bulletin quotidien des Cahiers de la République*, Caen, 1^{er}-3 novembre 1956.

« Des chiffres pour la culture », *L'expansion de la recherche scientifique*, n°21, décembre 1964.

« Colloque de Bourges », *L'expansion de la recherche scientifique*, n°22, avril/mai 1965.

Guerin (Chantal), Krishnan (Claudine), « A propos des foyers socio-éducatifs », *In Cahiers de l'animation*, n°17, 3^e trimestre 1977, p.7-16.

Krishnan (Claudine), « Il se passe toujours quelque chose au C.E.S. St-Exupéry », *In Cahiers de l'animation*, n°17, 3^e trimestre 1977, p.17-24.

« La culture et la confiture », in *Dossiers de l'étudiant*, n°16, septembre 1980, p.86-93.

Ory (Pascal), « l'action culturelle du front populaire », *Les cahiers de l'animation*, 1981.

Rioux (Jean-Pierre), « Une nouvelle action culturelle ? – L'exemple de *Peuple et culture* », *La revue de l'économie sociale*, 13 septembre 1985, p.35-48.

Dumazedier (Joffre), « Réalités des loisirs et idéologiques », n°32, *Esprit*, juin 1989.

Chosson (Jean-François), « Le savant et le militant – Essai sur les relations entre les associations d'éducation populaire et les sciences sociales (1945-1975) », *Itinéraires de recherche*, n°20, 1990.

« Les associations d'éducation populaire et l'école – l'exemple de *Peuple et culture* », *La lettre de Peuple et culture*, n°10, janvier 1994, 24p.

« *Peuple et culture* : une vision et un discours sur l'évolution de la société », *La lettre de Peuple et culture*, n°19, juillet 1998, p.18-19.

ARCHIVES

Inventaire des archives du conseil du développement culturel

Le comité d'histoire du ministère de la Culture a versé auprès du service des archives de son ministère de tutelle, en 1998, les documents du conseil du développement culturel. Une cote provisoire leur a été attribuée.

98V43 carton 1

- Déclaration du conseil du développement culturel, sd.
- Note préparatoire à une « charte » du conseil du développement culturel, Grosser, SD.
- Rapport général d'activité du conseil du développement culturel, décembre 1971 à septembre 1973.
- Discours de Jacques Chaban-Delmas à l'installation du conseil du développement culturel, décembre 1971.
- Discours d'investiture du CDC de Jacques Chaban-Delmas, sd.
- Décret n°71-802 du 24 septembre 1971 portant création d'un conseil du développement culturel, J.O. du 29 septembre 1971.
- Composition des groupes de travail du conseil du développement culturel, sd.

98 V 43 carton 3

- « L'école nous remet en question », *Figaro*, 25 novembre 1973.
- « Réapprendre à vivre », *Figaro*, ½ décembre 1973.
- « L'Europe des cultures », *Figaro*, 22 décembre 1973.
- « Onze sages et l'imagination », *Figaro*, ¾ novembre 1973.
- « Une triste histoire », *Esprit*, novembre 1973.
- « Qu'est ce que la culture ? », *Progrès*, 14 novembre 1973.
- « La paupérisation de l'esprit », *Figaro*, 31 octobre 1973.

- « Sujets ou citoyens ? », *Figaro*, 4 octobre 1973.
- « Monoculture », *Valeurs actuelles*, 15/21 octobre 1973.
- « Le sens d'un geste », *Le Figaro*, 5 octobre 1973.
- « Pourquoi ? », *France Forum*, n°131, mars/avril 1974.
- « Quelle jeunesse ? », *Figaro*, 8 juillet 1974.
- « La dimension négligée », *Le Monde*, 11/12 février 1973.
- « Une conception élargie de la politique culturelle », *La nouvelle critique*, n°102, mars 1977.
- « Présentation d'un inconnu », *Le Monde*, 8/9 juillet 1973.
- Note de Jacques Duhamel à l'intention de Pierre Emmanuel, 1972.
- Note de Pierre Emmanuel, 14 juin 1972.
- Note de Pierre Emmanuel, 15 novembre 1971.
- Note de Jacques Duhamel à Pierre Emmanuel, 12 mars 1973.
- Note de Pierre Messmer à Pierre Emmanuel, 7 mai 1973
- Note de Pierre Emmanuel au ministre de l'Éducation nationale, 28 novembre 1972.
- Note du groupe école/éducation, 7 février 1972.
- Note sur le groupe éducation/école au conseil de développement culturel, 6 mars 1972.
- Note de Pierre Emmanuel à Robert Lattès, 29 mai 1972.
- Note sur le groupe éducation du conseil du développement culturel, 29 septembre 1972.
- Note de J Lestavel à R.Lattès, 4 octobre 1972.
- Note sur le choix du groupe éducation école (CDC), 25 octobre 1972.
- Note sur le FIC, 28 février 1972.
- Introduction du CDC, sd.
- Note sur les recommandations au FIC, séance plénière, 28 février 1973.

Inventaire des archives de Marcel Landowski – enseignements artistiques (14 boîtes d’archives)

Boîte n°1 : Ecoles supérieures des arts appliquées et enseignement musical spécialisé.

Boîtes n° 2 à 7 : La loi de 1988.

Boîtes n° 8 et 9 : Musique à l’école.

Boîte n° 10 : Haut Comité.

Boîtes n° 11 à 13 : Divers : documentation, communications, rapports.

Boîte n° 14 : Dossier de presse, 1981-1996.

Boîte n°2

Enseignements –études du projet de loi

-Note de la mission interministérielle sur les enseignements artistiques, avant-projet, mesures budgétaires spécifiques 1988 pour le développement des enseignements artistiques.

Etude du projet de loi

-Projet d’exposé des motifs de monsieur le recteur Gauthier.

-Avant-projet de loi sur les enseignements artistiques, projet de Baqué, 3 novembre 1986, 2p.

-Avant-projet de loi sur les enseignements artistiques, numéro 9, 18 décembre 1986, 3p.

-Avant-projet de loi sur les enseignements artistiques, ministère de la Culture, 15 janvier 1987, 4p. (2 versions dont une modifiée).

-Avant-projet de loi sur les enseignements artistiques, ministère de l’Education nationale, Bernard, 19 janvier 1987, 3p.

-Avant-projet de loi sur les enseignements artistiques, numéro 10, 20 janvier 1987, 2p.

-Projet de loi relatif aux enseignements artistiques en vue d'une réunion interministérielle, de Marc Sanson, chargé de mission au secrétariat général du gouvernement, 22 janvier 1987, 13p.

-Projet de loi relatif aux enseignements artistiques, de Bleuse, texte remis aux représentants des directions du MCC, jeudi 19 février 1987, 6p.

-Avant-projet de loi relatif aux enseignements artistiques, 2 mars 1987.

-Notes de Michel Boyon, directeur de cabinet du ministre de la Culture à l'intention de Boutinard Rouelle, conseiller technique auprès du premier ministre, sur le projet de loi relatif aux enseignements artistiques, 17 avril 1987. Avec notes de la délégation à la formation professionnelle du ministère des Affaires sociales et de l'Emploi.

Dossier étude du projet de loi

-Avant-projet de loi sur les enseignements artistiques, numéro 7, 2 décembre 1986, 8p.

-Avant-projet de loi sur les enseignements artistiques, numéro 8, 5 décembre 1987, 13p.

-Avant-projet de loi sur les enseignements artistiques, numéro 8, 5 décembre 1986, 9p.

-Observations et remarques sur l'avant-projet de loi 8 sur les enseignements artistiques du ministère de la Culture, 2p.

-Mise en regard des avant-projets de loi sur les enseignements artistiques, numéro 8 et 9, 10p.

-Avant-projet de loi sur les enseignements artistiques, numéro 9, 18 décembre 1986, 4p.

-Avant-projet de loi sur les enseignements artistiques, numéro 9, 18 décembre 1986, 4p.

-Avant-projet de loi sur les enseignements artistiques, numéro 9 bis, corrigé le 22 décembre 1986, 3p.

-Avant-projet de loi sur les enseignements artistiques, numéro 9 bis, corrigé le 22 décembre 1986, 3p.

-Note de Marcel Landowski au Premier ministre Jacques Chirac sur l'établissement du projet de loi pour les enseignements artistiques (le plan budgétaire), 7 juillet 1986, 2p.

Dossier « projet de relevé de décision »

-Note de Bernard Martinat à l'intention de Marcel Landowski, sur les projets de relevé de décision sur les enseignements artistiques, 4 mars 1987, 2p.

-Texte proposé par Monsieur Fabre pour le projet de relevé de décision sur les enseignements artistiques, le 18 février 1987, 4p.

-Projet de relevé de décision sur les enseignements artistiques, 18 février 1987, 4p. (3 versions annotées).

-Projet de relevé de décision sur les enseignements artistiques, 2 mars 1987, 3p. (3 versions annotées).

-Note sur le chiffrage des propositions de Monsieur Landowski en coût budgétaire 1987, 26 septembre 1986.

-Note sur le coût des enseignements artistiques (section scolaire), 24 septembre 1986.

-Note sur les effectifs enseignants type, 25 septembre 1986.

-Note sur les inspecteurs départementaux de l'Education nationale – état des postes pour 1985/1986.

-Note sur les inspecteurs/professeurs – état des postes pour 1985/1986.

-Prévisions budgétaires d'un plan de cinq ans pour le développement des enseignements artistiques, [sd], 37p.

-Note du Jean-Pierre Bernard, conseiller auprès du ministre de l'Education nationale, sur l'estimation des coûts induits par la mise en œuvre sur cinq ans des dispositions du projet de loi, 16 janvier 1987, 5p.

-Note du secrétariat d'Etat auprès du Premier ministre chargé de la jeunesse et des sports, sur le développement des enseignements artistiques dans le cadre de l'aménagement des rythmes scolaires, [sd], 2p.

Dossier fiches financières

-Liste des personnes à qui ont été adressés le dossier contenant le projet d'exposé des motifs, le projet de loi et les fiches financières, 3p.

-Projet d'exposé des motifs de l'avant-projet de loi sur les enseignements artistiques (numéro 6 du 5/11/86), 9p.

-Récapitulatif financier pour le développement des enseignements artistiques, 1p.

-Récapitulatif des premières mesures du budget 1987 pour le développement des enseignements artistiques, 3p.

-Récapitulatif des actions principales d'un plan de 5 ans pour le développement des enseignements artistiques, 4p.

Dossier conférence de presse

-Note de Monique Vuillat (secrétaire générale) et Denis Paget (secrétaire national) du SNES, à l'intention de Jacques Chirac (Premier ministre), sur le projet de loi sur les enseignements artistiques, le 17 juin 1987, 2p.

-Extraits du résultat d'un sondage réalisé à la demande de la revue *La vie* par l'institut Louis Harris du 3 au 8 juillet 1987, 3p.

-Liste des associations à convoquer pour la conférence de presse du 24 juin 1987 sur les enseignements artistiques, 2p.

-7 fiches du ministère de l'Education nationale sur les enseignements artistiques et l'action culturelle en milieu scolaire, 11p.

-Note sur le développement des relations entre le ministère de l'Education nationale et le ministère de la Culture et de la Communication, 4p.

-Note de Marcel Landowski sur les enseignements artistiques sur les enseignements artistiques en France, 4p.

-Bordereau d'envoi par le secrétaire général du gouvernement du projet de loi relatif aux enseignements artistiques. Texte à soumettre au conseil des ministres, 22 juin 1987.

Boîte n°3

Dossier PAAC dans le domaine de la musique et de la danse, orientation 1982/83, 1983/84, 1984/85

Dossier centre de formation des musiciens intervenants à l'école élémentaire et préélémentaire, 1986/87

Dossier enseignements artistiques, notes de travail de Bernard Martinat, 1987

- Note à l'intention de M. Landowski sur son entretien avec M. Roger, directeur de cabinet du ministre de l'Education nationale, 24 septembre 1987, 2p.
- Note de Bernard Martinat à l'intention de Marcel Landowski sur les entretiens avec les syndicats sur l'aménagement du CAFIMF en CAF COP, 4 juin 1987, 3p.
- Note de Bernard Martinat à l'intention de Marcel Landowski sur le compte rendu de la réunion du 21 avril 1987, 4p.
- Note de Bernard Martinat à l'intention de Marcel Landowski sur le projet de lettre à Chirac (2 versions), 17 mars 1985.
- Note de Bernard Martinat à l'intention de Marcel Landowski sur le projet de relevé de décisions sur les enseignements artistiques, 4 mars 1987.

1986

- Note de M. Martinat à l'intention de M. Landowski sur l'avant-projet de loi sur les enseignements artistiques, 9 décembre 1986.
- Note à l'intention de M. Landowski sur la séance de travail du 26 novembre sur l'avant-projet de loi, 1^{er} décembre 1986.
- Note à l'intention de M. Landowski sur la réunion du 29 septembre 1986, 30 septembre 1986, 5p.
- Note à l'intention de M.Landowski sur divers entretiens, 17 septembre 1986, 2p.
- Projet de titre IV sur les compétences des départements ministériels concernés.
- Note à l'intention de Marcel Landowski sur le théâtre, 11 septembre 1986, 3p.
- Note de François Léotard à l'intention des délégués et directeurs d'administration centrale sur la création de la délégation aux enseignements et aux formations, 9 février 1987,4p.

Dossier enseignements artistiques, notes de travail de Marcel Landowski

- Note de Marcel Landowski à l'intention de Jacques Chirac, [sd].
- Propositions pour la rénovation des enseignements artistiques dans le système éducatif français, [sd], 3p.
- Note de Marcel Landowski à l'intention de Jacques Chirac sur la loi des enseignements artistiques, 19 juin 1987, 2p.
- Note de Marcel Landowski à l'intention de Jacques Chirac sur les enseignements artistiques, 27 avril 1987, 2p.
- Note à l'intention de Jacques Chirac, sur les enseignements artistiques, 20 février 1987, 3p.
- Projet de lettre adressé à Jacques Chirac, 3p.
- Note de Marcel Landowski à l'intention de René Monory, 23 septembre 1986.
- Note de M. Landowski à l'intention de Jacques Chirac, 24 juillet 1986.
- Note de M. Landowski à l'intention de François Léotard, 4 septembre 1986.
- Note de M.Landowki à l'intention de René Monory, 20 août1986.

Dossier enseignements artistiques dans le système éducatif français

Dossier secrétariat d'Etat auprès du Premier ministre chargé de la jeunesse et des sports

- Note de Hugues Parant de la mission des rythmes scolaires au secrétariat d'Etat auprès du Premier ministre chargé de la jeunesse et des sports, à l'intention de Marcel Landowski sur les dépenses engagés par ce département ministériel sur les enseignements artistiques, 15 janvier 1987.
- Note de définition de l'ARES.
- Lettre mensuelle du CREM, n°18, février 1987 sur les contrats Bergelin et la mission Landowski.

-Dossier sur les contrats bleus.

Dossier notes diverses

-Note de B. Martinat à l'intention de M.Landowski sur le dessin, 17 septembre 1986.

-Note sur l'instituteur maître formateur.

-Note de M. Landowski à l'intention de René Monory, sur les maîtres formateurs, 23 septembre 1986.

-Note de Jacques Chirac à l'intention de J. Bret, secrétaire général de la fédération nationale des syndicats autonomes de l'enseignement supérieur et de la recherche, 28 mars 1988, 4p.

-Note de M. Letulle, président du CTI à l'intention de R. Monory sur la loi sur les enseignements artistiques, 18 février 1988.

Dossier projet de loi, examen par le Sénat, réunion 1987

-Projet de loi sur les enseignements artistiques, 6p.

-Intervention du ministre de l'Education nationale, René Monory devant le Sénat, 29 octobre 1987 (adressée à Martinat par Françoise Mosser), 11p.

-Compte-rendu de la réunion interministérielle tenue sous la présidence de M. Boutinard-Rouelle, conseiller technique auprès du Premier ministre sur les aspects financiers du projet de loi relatif aux enseignements artistiques, 25 juin 1987, 3p.

-Tableau n°1, projet de loi de finances pour 1988 – ministère de la Culture, répartition prévisionnelle des mesures nouvelles.

-Réponse du ministère de l'éducation nationale sur les moyens financiers relatifs aux enseignements artistiques, 23 septembre 1987 (adressée par Françoise Mosser à B. Martinat).

-« Une loi sur les enseignements artistiques », *Les cahiers de l'éducation nationale*, n°60, décembre 1987 (adressée par Françoise Mosser).

Dossier position SACEM sur le projet de loi 1988

-Communiqué de la SACEM.

Boîte n°4

Dossier commission éducation-formation, Mme du Breuil

-Rapport du Conseil supérieur de la musique, sur l'éducation musicale dans l'enseignement général de l'école maternelle à l'université, avis présenté au nom de la commission éducation-formation par Laurent Grisel.

-Réponse de M. Landowski à S. du Breuil, 22 juillet 1986.

Dossier APAP

-Note du bureau national de l'APAP, sur le refus de la loi sur les enseignements artistiques, 13 mai 1987.

-« Le projet de loi sur les enseignements artistiques », Lycées et collèges - journal mensuel du syndicat national des lycées et collèges de FO, mai 1987.

-Note sur la communication du gouvernement en conseil des ministres relatives à la loi sur les enseignements artistiques.

-Note du bureau national du CNEA, 10 juin 1987.

-Communiqué du bureau national de l'APEMU

« Cherche prof désespérément » [sd], [sr], [sl].

-Note de Mme D. Salamand, présidente de l'APAP, 23 septembre 1986.

-Trimestriel de l'APAP, n°14, 2^{ème} trimestre juin 1986.

-Trimestriel de l'APAP, n°15, 3^{ème} trimestre, septembre 1986.

-Trimestriel de l'APAP, n°16, 4^{ème} trimestre, décembre 1986.

Boîte n°5

Les trois projets de loi, juin 1987

- Projet de loi relatif aux enseignements artistiques, exposé de motifs, 1988, 4p.
- Projet de loi relatif aux enseignements artistiques, « le nôtre », 3p.
- Projet de loi relatif aux enseignements artistiques, section de l'intérieur, Conseil d'Etat, François Bernard –rapporteur, séance du 16 juin 1987.
- Projet de loi relatif aux enseignements artistiques, section de l'intérieur, Conseil d'Etat, François Bernard – rapporteur, séance plénière, séance du 18 juin 1987.

Audition de Marcel Landowski devant la commission des affaires culturelles du Sénat. Mise en place du rendez-vous, été 1987.

- Note de M. Maurice Schumann, président de la commission des affaires culturelles du Sénat, à l'intention de Marcel Landowski pour présentation du projet de loi sur les enseignements artistiques devant la commission des affaires culturelles du Sénat, 23 juin 1987.
- Note de M. Marcel Landowski, secrétaire perpétuel de l'Institut de France, à l'intention de Maurice Schumann pour présentation du projet de loi sur les enseignements artistiques devant la commission des affaires culturelles du Sénat, 6 juillet 1987.
- Note de Jean Laporte, responsable du secrétariat de la commission des affaires culturelles du Sénat, à l'intention de Marcel Landowski pour fixer son audition devant la commission au 7 octobre 1987, 21 juillet 1987.
- Note de Marcel Landowski à l'intention de Jean Laporte, pour fixer la date du 7 octobre pour audition de Marcel Landowski sur le projet de loi relatif aux enseignements artistiques, 6 août 1987.

Loi sur les enseignements artistiques, questions au Sénat, commission des affaires culturelles, réunion du 7 octobre 1987, réponses du ministère de l'Education nationale

- Note du ministère de l'Education nationale, Projet de loi relatif aux enseignements artistiques, 15 septembre 1987, question n°1 : enseignements artistiques dans la CEE, 8p.
- Note du ministère de l'Education nationale, Projet de loi relatif aux enseignements artistiques, 23 septembre 1987, question n°2 : moyens financiers, 9p.
- Note du ministère de l'Education nationale, Projet de loi relatif aux enseignements artistiques, 21 septembre 1987, question n°3 : dotations budgétaires.
- Note du ministère de l'Education nationale, Projet de loi relatif aux enseignements artistiques, 15 septembre 1987, question n°4 : avis des élus locaux.
- Note du ministère de l'Education nationale, Projet de loi relatif aux enseignements artistiques, 24 septembre 1987, question n°5 : éducation artistique au ministère de l'éducation nationale.
- Note du ministère de l'Education nationale, Projet de loi relatif aux enseignements artistiques, 15 septembre 1987, question n°6 : programmes et horaires d'enseignements artistiques dans l'enseignement primaire et secondaire.
- Note du ministère de l'Education nationale, Projet de loi relatif aux enseignements artistiques, 15 septembre 1987, question n°7 : diversification des enseignements artistiques.
- Note du ministère de l'Education nationale, Projet de loi relatif aux enseignements artistiques, 15 septembre 1987, question n°8 : vacataires professionnels de l'art.
- Note du ministère de l'Education nationale, Projet de loi relatif aux enseignements artistiques, 21 septembre 1987, question n°9 : concours d'artistes professionnels aux enseignement artistiques (art.5 du projet de loi).
- Note du ministère de l'Education nationale, Projet de loi relatif aux enseignements artistiques, 15 septembre 1987, question n°10 : épreuves de musique et d'arts plastiques au brevet des collèges et au baccalauréat.
- Note du ministère de l'Education nationale, Projet de loi relatif aux enseignements artistiques, 21 septembre 1987, question n°11 : classes à horaires aménagés.

-Note du ministère de l'Education nationale, Projet de loi relatif aux enseignements artistiques, 21 septembre 1987, question n°12 : expériences pédagogiques et activités culturelles en milieu scolaire.

-Note du ministère de l'Education nationale, Projet de loi relatif aux enseignements artistiques, 15 septembre 1987, question n°13 : enseignement de la danse.

-Note du ministère de l'Education nationale, Projet de loi relatif aux enseignements artistiques, 15 septembre 1987, question n°14 : filières d'enseignement.

Loi sur les enseignements artistiques, questions au Sénat, commission des affaires culturelles, réunion du 7 octobre 1987, réponses du ministère de la Culture

-Note du ministère de la Culture, Projet de loi relatif aux enseignements artistiques, septembre 1987, question n°1 : enseignements artistiques dans la CEE, 8p.

-Note du ministère de la Culture, Projet de loi relatif aux enseignements artistiques, septembre 1987, question n°2 : moyens financiers, 9p.

-Note du ministère de la Culture, Projet de loi relatif aux enseignements artistiques, septembre 1987, question n°3 : dotations budgétaires.

-Note du ministère de la Culture, Projet de loi relatif aux enseignements artistiques, septembre 1987, question n°4 : avis des élus locaux.

-Note du ministère de la Culture, Projet de loi relatif aux enseignements artistiques, septembre 1987, question n°7 : diversification des enseignements artistiques.

-Note du ministère de la Culture, Projet de loi relatif aux enseignements artistiques, septembre 1987, question n°9 : concours d'artistes professionnels aux enseignement artistiques (art.5 du projet de loi).

-Note du ministère de la Culture, Projet de loi relatif aux enseignements artistiques, septembre 1987, question n°11 : classes à horaires aménagés.

-Note du ministère de la Culture, Projet de loi relatif aux enseignements artistiques, septembre 1987, question n°12 : expériences pédagogiques et activités culturelles en milieu scolaire.

-Note du ministère de la Culture, Projet de loi relatif aux enseignements artistiques, septembre 1987, question n°13 : enseignement de la danse.

-Note du ministère de la Culture, Projet de loi relatif aux enseignements artistiques, septembre 1987, question n°14 : filières d'enseignement.

-Note du ministère de la Culture, Projet de loi relatif aux enseignements artistiques, septembre 1987, question n°15 : fournir une note sur la mission, les activités et les moyens financiers et en personnels de l'école du patrimoine.

-Note du ministère de la Culture, Projet de loi relatif aux enseignements artistiques, septembre 1987, question n°16 : Cité de la musique.

-Note du ministère de la Culture, Projet de loi relatif aux enseignements artistiques, septembre 1987, question n°17 : enseignements de l'histoire de l'art.

-Note du ministère de la Culture, Projet de loi relatif aux enseignements artistiques, septembre 1987, question n° 18 : reconnaissance des établissements et homologation des titres et diplômes (art.7 et 8 du projet de loi).

-Note du ministère de la Culture, Projet de loi relatif aux enseignements artistiques, septembre 1987, question n°19 : établissements d'enseignement public relevant des collectivités locales.

-Rapport du Sénat n°61 fait au nom de la commission aux affaires culturelles sur le projet de loi relatif aux enseignements artistiques, par le Sénateur M. Marcel Lucotte, 21 octobre 1987, 63p.

Discussion du projet de loi enseignements artistiques à l'Assemblée nationale, 16 décembre 1987

-Commission des affaires culturelles familiales et sociales, Assemblée nationale, Communiqué à la presse n°45, séance du 1^{er} décembre 1987, sous la présidence de M. Etienne Pinte, vice-président de la commission, 13p.

-Compte rendu analytique officiel, deuxième séance du mercredi 16 décembre 1987, Assemblée nationale, sous la présidence de M. Jacques Chaban-Delmas, p.25-42.

-Compte rendu analytique officiel, troisième séance du mercredi 16 décembre 1987, sous la présidence de M. Jacques Fleury, p.1-37.

Boîte n°6

-Clôture du colloque art-éducation, 23 mai 1987, intervention d'Alain Juppé, ministre des Finances.

-Projet de loi de finances pour 1988 (section scolaire), 20 juillet 1987, 4p.

-Note de la DEF au ministère de la Culture, sur les objectifs chiffrés à prévoir sur le budget de la culture pour la période 1988, 1992, janvier 1987.

-Programmation financière sur les enseignements artistiques de 1986 à 1992.

-Note annexe 4, fiches descriptives et évaluatives des mesures d'accompagnement sur le premier volet : les enseignements artistiques dans le cadre scolaire, [sd].

-Note annexe 1 sur la liste des mesures d'accompagnement proposées par le ministère de la Culture et de la Communication, premier volet, 3p.

-Note sur le coût des emplois demandés, 2p.

-Note récapitulative des mesures nouvelles pour le budget de la culture sur la période 1988-1992 au titre des enseignements artistiques, annexe 2, programmation des crédits (hors emploi) ; annexe 3, programmation des créations d'emploi.

-Avant-projet de loi sur les enseignements artistiques, 15 janvier 1987, 4p.

-Note sur les objectifs chiffrés à prévoir sur le budget de la culture pour la période 1988-1992.

-Récapitulatif financier sur les enseignements artistiques, 6 mai 1987.

-Note financière sur l'action en milieu scolaire, 21 avril 1987, 2p.

-Tableau sur les crédits consacrés à l'action culturelle en milieu scolaire par le ministère de la Culture, 7 octobre 1986.

-Tableau sur le chiffrage des propositions de Monsieur Landowski en coût budgétaire 1987, 26 septembre 1986.

-Tableau sur les enseignements artistiques – personnels enseignants par grade, 25 septembre 1986.

-Tableau sur le coût des enseignements artistiques – section scolaire, 24 septembre 1986.

-Tableau n°1, projet de loi de finances pour 1988, ministère de la Culture, répartition prévisionnelle des mesures nouvelles en fonctionnement.

-Note de la DAGEC sur le projet de loi de finances 1988 – récapitulation enseignements et formation.

-Avant-projet mesures budgétaire spécifiques 1988 pour le développement des enseignements artistiques, 8p.

-Note du directeur des écoles du ministère de l'Éducation nationale, Louis Baladier à l'intention de Monsieur Roger, directeur de cabinet, [sd].

-Note de la mission interministérielle sur les enseignements artistiques sur le développement des enseignements artistiques – prévisions budgétaires 1988, 15 juin 1987.

-Programme d'action pluri-annuel pour les enseignements artistiques dans le cadre de l'application de la loi, 8p.

-Note de la mission interministérielle sur les enseignements artistiques sur les prévisions budgétaires d'un plan de cinq ans pour le développement des enseignements artistiques, 12p.

-Note de Bernard Martinat à l'intention de M. Landowski, 4 février 1987, 2p., en annexe tableaux et récapitulatifs financiers.

Dossier enseignements artistiques – mesures financières du 12 février 1987

-Prévisions budgétaires d'un plan de cinq ans pour le développement des enseignements artistiques.

Dossier mesures budgétaires spécifiques pour le développement des enseignements artistiques

-Avant-projet mesures budgétaire spécifique pour le développement des enseignements artistiques, 1^{er} avril 1987.

-Développement des enseignements artistiques – prévision budgétaires 1988 du 15 juin 1987.

Boîte n°7

Dossier relations avec les syndicats et organismes professionnels, 1987

Dossier consultations syndicales, 4 juin 1987

-Liste des syndicats.

-Note sur la mise en place des conseillers pédagogiques, consultation de syndicats et divers organismes, 4 juin 1987.

-Note de Bernard Martinat à l'intention de Marcel Landowski, sur les entretiens avec les syndicats sur l'aménagement du CAFIMF en CAF COP, 4 juin 1987.

Dossier relations avec le comité français d'histoire de l'art

-Note du conseiller technique auprès du Premier ministre, Michel Boutinard-Rouelle, sur la consultation du comité français d'histoire de l'art, 2 juillet 1986, (en annexe le dossier de MM. Rosenberg et Schmapper).

-Note de Marcel Landowski à l'intention de Pierre Rosenberg, président du Comité français de l'histoire de l'art, sur la consultation, 6 février 1987.

-Note de Pierre Rosenberg à l'intention de Marcel Landowski, sur l'enseignement de l'histoire de l'art dans les lycées, 24 juin 1987.

-Compte rendu de la commission d'étude de l'enseignement d'archéologie et d'histoire de l'art, 12 juin 1969.

Dossier consultations organismes (2^e phase)

-Liste des organismes consultés pour la deuxième phase.

-Note de Marta Mistler, secrétaire permanent de musique espérance, annexe joint note manuscrite de Dominique Merlet sur le projet d'éducation artistique, 26 janvier 1987.

-Note de l'association des professeurs d'archéologie et d'histoire de l'art des universités, sur l'enseignement de l'histoire de l'art dans l'enseignement secondaire, janvier 1987, 4p.

Dossier convocations aux RDV des 15, 16, 17 janvier 1987

-Liste des convocations pour les réunions des 15 et 16 janvier 1987.

-Note de Marcel Landowski à l'intention de Guy Putfin, secrétaire général SNAC-FEN sur le projet de loi sur les enseignements artistiques, 26 février 1987.

-Note de Guy Putfin à l'intention de Marcel Landowski sur le projet de loi aux enseignements artistiques, 20 janvier 1987.

-Note de AC Hébert secrétaire général du syndicat nationale des IPR à l'intention de B. Martinat sur le projet de loi sur les enseignements artistiques, 21 janvier 1987, 3p.

-Note de Bernard Martinat à l'intention de M.Hébert, sur le projet de loi sur les enseignements artistiques, 4 mars 1987.

-Compte-rendu d'entrevue entre Marcel Landowski et Gérard Vincent, secrétaire général de l'USCP-AGP sur le projet de loi sur les enseignements artistiques, 20 janvier 1987, 7p.

Dossier association nationale des professeurs d'éducation musicale

-Note de Marcel Landowski à l'intention de Mme Dabet, président de l'APEMU.

-Note de Mme Dabet à l'intention de Marcel Landowski sur le projet de loi sur les enseignements artistiques, 26 novembre 1986.

-Note de Mme Dabet à l'intention du ministre de l'éducation nationale, 26 octobre 1986.

-Note de Mme Dabet à l'intention de Marcel Landowski, 29 septembre 1986.

Dossier association à cœur joie

-Note sur les enseignements artistiques – réflexions et propositions pour un projet de loi, UNAVAC –art et culture, Marly-le-roi, 12/13 février 1987.

-Lettre mensuelle du CREM (cercle de réflexion sur l'enseignement musical) signé Marcel Corneloup (décembre 1987 à mars 1987).

Dossier CNEA

-Edition du CNEA, n°61, décembre 1987.

« Moins d'options dans les lycées », *Le Monde*, 24 octobre 1986.

Dossier confédération des travailleurs intellectuels de France

-Convocation pour réunion plénière du CTI sur l'éducation artistique le 2 décembre 1986, 16 octobre 1986.

-Compte-rendu de la table ronde sur les enseignements artistiques de la réunion plénière du 23 janvier 1987.

-Intervention de Gérard Vincent sur les enseignements artistiques lors de la réunion plénière du CTI de 1987.

-Compte-rendu de la table ronde sur les enseignements artistiques de la réunion plénière du CTI, 1987.

Dossier FNAPEC

-Note de Simon du Breuil à l'intention de Marcel Landowski, 30 novembre 1987.

-Proposition de texte de Simone du Breuil au Sénat par la FCPE, la FNAPEC, la PEEP, l'UNAAP, 15 octobre 1987.

-Dossier de presse de la FNAPEC à l'intention de Jacques Chirac, sur l'éducation artistique, 19 mars 1987.

Dossier PEEP

-Communiqué de presse, 24 juin 1987.

-« Une formation pour tous », « une priorité de notre temps », « pour une révolution culturelle heureuse et pacifique, un lycée-pilote pour les métiers d'art », « non au bricolage », « questionnaire : votre expérience », *La voix des enfants*, mars 1987.

Divers

-Le conseil supérieur de l'éducation nationale a donné un avis favorable au projet de loi relatif aux enseignements artistiques, *Quinzaine littéraire*, 15 mai 1987.

-« Projet de loi sur les enseignements artistiques », Lycées et collèges, FO, 2p.

-« Enseignements artistiques : du vent et des dangers », « Motions enseignements artistiques », SNES, l'US, n°163, 7 mai 1987.

-Conférence des présidents d'association des spécialistes.

-Déclaration du BN de l'APAP à propos du projet de loi relatif aux enseignements artistiques, 3p.

Boîte n°8

Académies-pilotes

-Note du recteur de Corse, G.Lescuyer, au ministre de l'Education nationale sur le volontariat de la Corse pour être académie-pilote sur le plan culturel, 30 septembre 1986.

Centre de musiciens intervenants à l'école

-Rôles et compétences du musicien intervenant et du CPEM, sans date, 5p.

-Notice sur l'institut de formation de musiciens intervenant à l'école préélémentaire et élémentaire à l'université de Lille III.

-Notice sur le centre de formation de musiciens de l'université Paris XI – Orsay, 1996.

- Notice sur le CFMI d'Aix-Marseille.
- Note sur « Un problèmes qui ne date pas d'aujourd'hui » sur la pratique musicale, 6p.
- Plan de formation du CFMI d'Aix-en-Provence.

**Dossier présenté par l'Education nationale dans le cadre des premières rencontres
Education nationale/Culture en 1983**

- Note de Jean-Paul Costa sur la présentation du ministère de l'Education nationale sur les réunions interministérielles sous la présidence du cabinet du Premier ministre sur les relations Education nationale/Culture, le 12 janvier 1983.
- Note du ministère de l'Education nationale relative à la politique du ministère de l'Education nationale dans le domaine artistique et culturel, 2p.
- Tableau synoptique sur l'éducation artistique dans le système éducatif
- Note du ministère de l'Education nationale sur les intervenants extérieurs, 4p.
- Note de Maurice Fleuret à l'intention de Jacques Sallois sur l'urgence d'un accord entre ministère de la Culture et de l'Education nationale sur les CFMI, 13 janvier 1983
- Note du ministère de l'Education nationale sur les conventions de formation artistique et culturelle, 19 janvier 1983.
- Tableau synoptique sur la formation des maîtres.
- Note du ministère de l'Education nationale sur l'ouverture des établissements culturels au milieu scolaire, 26 janvier 1983.
- Tableau du ministère de la Culture/Matignon sur l'ouverture des établissements culturels au milieu scolaire, 28 janvier 1983.
- Tableau synoptique du ministère de l'Education nationale sur l'ouverture des établissements culturels au milieu scolaire, sd.
- Note du ministère de l'Education nationale sur le bilan de la collaboration des deux ministères depuis 1983, 17 décembre 1985.
- Compte rendu de la réunion DRAC/Rectorats sur l'évolution des relations DRAC/rectorats face à la décentralisation, 21 février 1986.

-Note de Jean-Claude Luc à l'intention de M. Vinciguerra (conseiller technique au cabinet du ministre) le bilan et les propositions de l'action culturelle et éducation artistique, 7 mai 1986, 18p.

Dossier concernant les enseignements artistiques de 1981 à 1986

Textes administratifs.

-Loi n°75-620 du 11 juillet 1975 relative à l'éducation.

-Ecole élémentaire : programmes et instructions.

-Collège : programmes et instructions.

-Lycée : programmes et instructions.

-Enseignement supérieur.

-Note de Jean-Claude Luc sur le développement de l'enseignement artistique.

Documents statistiques.

-Ecole.

Effectifs.

Conseillers pédagogiques arts plastiques, éducation musicale.

CFMI.

Classes arc en ciel.

Classes à horaires aménagés.

-Collège.

Effectifs.

Déficit horaire.

Ateliers divers.

Classes à horaires aménagés.

-Lycée d'enseignement général.

Effectif.

BTn F11, 11', 12.

Section A3.

Option cinéma/audiovisuel.

Option théâtre et expression dramatique.

Options complémentaires.

-Lycées professionnels et techniques

Effectifs lycées professionnels.

Horaires dessin d'art dans lycées professionnels.

Lycées techniques.

Ecoles d'arts appliqués.

BTn F12.

-Universités

Dossier enseignement secondaire

-Note de Jean-François Cuisinier, administrateur civil chargé des fonctions de sous-directeur des enseignements au ministère de l'Education nationale, à l'intention du recteur Gautier, 18 juillet 1986.

-« Nouveaux programmes –classe de seconde ».

-« Section A3 ».

-« BTn F11 ».

-« BTn F12 ».

Dossier enseignement supérieur, réunion du 9 septembre 1986 chez M. Martinat

-Note sur les enseignements artistiques universitaires.

Boîte n°9

Dossier conseillers pédagogiques

-Note de Louis Baladier de la direction des écoles du ministère de l'Education nationale à l'intention de Françoise Mosser, chargée de mission au cabinet du ministre sur les conseillers pédagogiques, 17 avril 1987, 3p.

-Documents de M.Martinat sur les consultations des syndicats, 4 juin 1987.

-Note de Bernard Martinat à l'intention de Marcel Landowski sur les entretiens avec les syndicats sur l'aménagement du CAFIMF et CAF COP, 4 juin 1987, 2p.

-Note de G.Bricot de l'amicale nationale des conseillers pédagogiques adjoints aux IDEN au directeur des écoles du ministère de l'Education nationale, 12 février 1987, 3p.

-Tableau sur le certificat d'aptitude à la formation et au conseil pédagogique.

-Fiche technique de René Jourdan, inspecteur d'académie à l'intention de Marcel Landowski sur l'éducation musicale à l'école, 23 mai 1986, 5p.

- Document de travail sur l'éducation musicale des instituteurs adressé à M. Martinat à titre confidentiel par Rivière-Raverlat, 11 septembre 1987, 2p.
- Note de Marcel Landowski adressée à M. Baqué, M.Dasté, M. le recteur Gautier, M. Tourlière le 15 septembre 1986 pour convocation à une réunion le 18 septembre 1986.
- Notes de M. Martinat prises lors de la réunion du 18 septembre 1986 concernant les CPEM.
- Circulaire n°85-058 du 12 février 1985 sur le certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur maître formateur, options musique et arts plastiques.
- Note de la mission interministérielle des enseignements artistiques sur les instituteurs maîtres formateurs (IMF), (anciennement conseillers pédagogiques de circonscription), 18 septembre 1986.
- Note de Marcel Landowski à René Monory sur les instituteurs maîtres formateurs, 18 septembre 1986.
- Candidatures (2) pour des postes de conseillers pédagogiques, juin 1987.
- Lettre de René Jourdan à l'intention de Marcel Landowski sur l'enseignement musical, 9 décembre 1986.
- Projet de texte interministériel (Culture/Education nationale) sur l'éducation musicale dans le cadre des classes à horaires aménagés, juin 1986, 21p.
- Note de la direction des écoles du ministère de l'Education nationale sur la musique et les arts plastiques, 15 juillet 1986.
- Note de la direction des écoles du ministère de l'Education nationale sur le budget de la direction des écoles pour les enseignements artistiques, année civile 1987, 10 juillet 1986.
- Circulaire n°86-134 du 14 mars 1986 publié au BOEN du 20 mars 1986 sur le programme de la formation dispensée dans les écoles normales.
- Arrêt du 20 mai 1986 publié au BO du 12 juin 1986 sur la formation des élèves instituteurs.
- Compléments aux programmes et instructions du 15 mai 1985 des écoles élémentaires, l'éducation musicale à l'école élémentaire.

- Compléments aux programmes et instructions du 13 mai 1985 des écoles élémentaires, les opérations plastiques à l'école élémentaire.
- Circulaire n°84-220 du 25 juin 1984 sur les centres de formation de musiciens intervenant à l'école élémentaire et pré-élémentaire.
- Note sur la mise en place des centres de formation de musiciens intervenant à l'école élémentaire et pré-élémentaire, 1986.
- Circulaire n°84-483 du 14 décembre 1984 sur les rôles des différents intervenants à l'école.
- Note de service n°84-483 du 14 décembre 1984 de la direction des écoles, de la mission des enseignements artistiques, de l'action culturelle et des langues régionales sur l'éducation musicale à l'école élémentaire et pré-élémentaire, 5p.
- Circulaire interministérielle n°84-165 du 4 mai 1984 (ministère de la Culture – direction de la musique -, de la direction des écoles du ministère de l'Education nationale) sur le fonctionnement des classes à horaires aménagés des écoles élémentaires, 4p.
- Projet d'opération financée sur le budget de l'exercice 1986 de la direction des écoles, opération poursuivie n°6 sur l'expérimentation en matière d'activités musicales à l'école maternelle et élémentaire, 4p.
- Note bilan sur les classes arc en ciel de la direction des écoles du ministère de l'Education nationale.
- Note bilan sur les actions conjointes écoles normales/écoles d'art pour la formation des formateurs de la direction des écoles du ministère de l'Education nationale, 3 mars 1986.
- Note bilan de la direction des écoles sur le développement des relations école/musée.

Dossier intervenants extérieurs

- Les conseillers pédagogiques, l'éducation musicale pour le premier degré, CPEM, 6p.
- Rôles et compétences du musicien intervenant et du CPEM, 5p.

-Dossier de l'université de Lyon sur le diplôme universitaire des musiciens intervenants à l'école.

Dossier concernant les rythmes scolaires

-Brochure du secrétariat d'Etat à la Jeunesse et aux Sports sur l'aménagement des rythmes de vie de l'enfant, 1988, 32p.

-Note de Claude Durand-Prinborgne, directeur général des enseignements scolaires du ministère de l'Education nationale à l'intention du ministre de l'Education nationale sur les rythmes scolaires, 29 mai 1986.

-Note à M.Tiberi de Marcel Landowski sur les rythmes scolaires, 6 novembre 1985, 8p.

-Courriers envoyés avec pièces jointes à M.Bayrou, M.Tiberi, M.Aillagon, Mme Chiffert, 18 juillet 1995.

-Note de Jacques Chirac à Marcel Landowski sur les rythmes scolaires, 5 décembre 1994.

-Note de colloque sur l'éducation artistique à l'école primaire, un enjeu fondamental », *La lettre du musicien*, janvier 1995.

-« Le stress scolaire », par Marcel Landowski, *Figaro*, 5 juin 1995.

-Lettre adressée à J. Chirac par M. Landowski, 7 avril 1995.

-Réponse de M. Chirac, 18 avril 1995.

-Félicitations de M. Landowski, 9 mai 1995.

-Note de Bayrou à M. Landowski, 28 juin 1995.

-Note de M. Landowski à Alain Juppé, 28 juin 1995.

-Article de M.Landowski « la musique et les arts victimes de la crise culturelle française » envoyé au journal *Le Monde*, le 24 avril 1995.

Dossier Rythmes scolaires, jeunesse et sports, 1995-1996

- Note de René Mabit, secrétaire général du comité d'évaluation et de suivi de l'aménagement des rythmes scolaires, ministère de la Jeunesse et des Sports, à l'intention de Marcel Landowski, sur l'aménagement de sites pilotes d'aménagement du rythme scolaire, 20 septembre 1996. Annexe : le dossier du site pilote de Strasbourg.
- Note de Guy Drut, ministre de la Jeunesse et des Sports, à l'intention de Marcel Landowski, pour le lancement des opérations d'aménagement scolaire, 20 décembre 1995.
- Réponse de Marcel Landowski à Guy Drut, 22 décembre 1995.
- Dossier sur les aménagements du rythme scolaire, 11 janvier 1996.
- Dossier sur les aménagements du rythme scolaire, 25 janvier 1996.
- « Enseignement, le mal français », *La lettre du musicien*, novembre 1996.
- « Caen repousse le projet de Guy Drut sur les rythmes scolaires », *Le monde*, 4 avril 1996.

Dossier Projet Babinot

- Note de François Werner, directeur de cabinet du ministère de la Jeunesse et des Sports, sur le projet Babinot, 22 avril 1996.
- Note de J-P Babinot à l'intention de Marcel Landowski, 30 mai 1996.
- Note de Marcel Landowski à l'intention de Guy Drut sur un projet d'apprentissage ludique du solfège, 19 juin 1996.
- Lettre à Patrice Duhamel, président de l'antenne de France 3, sur la programmation d'une émission consacrée aux rythmes scolaires, 23 septembre 1996.

Dossier divers

- Tableau sur la situation des instituteurs, état comparatif sur les rythmes scolaires dans le primaire, note de 1993.

-Note de Catherine Bersani, direction de l'architecture et de l'urbanisme du ministère de l'équipement, des transports et du tourisme, à l'intention de Marcel Landowski, sur les rythmes scolaires, 23 décembre 1994.

-« Sport et arts l'après-midi : les enfants apprécient plus que les parents », *Libération*, 15 septembre 1997.

-Communiqué du CNEA sur l'aménagement des rythmes scolaires, 25 mars 1996.

-Note de Franck Serusclat, sénateur maire de Saint-Fons à l'intention de Marcel Landowski, sur les rythmes scolaires, 12 janvier 1987.

-Note de Marcel Landowski à l'intention de Franc Serusclat, Sénateur maire de Saint-Fons, 24 mars 1987.

Boîte n°10

-Note de M. Landowski à l'intention de Jacques Chirac sur le Haut conseil artistique interministériel, 15 mai 1987, 3p.

-Décret du 15 mars 88 n°88-247 relatif au Haut comité des enseignements artistiques.

-Note de Marcel Landowski à l'intention de Michel Boutinard-Rouelle sur le Haut comité aux enseignements artistiques, 17 février 1988, 2p.

-Projet de décret relatif à la composition et au fonctionnement du Haut comité des enseignements artistiques.

-Compte-rendu de la réunion interministérielle tenue le mercredi 3 février 1988 sous la présidence de M.Boutinard-Rouelle, conseiller technique au cabinet du Premier ministre sur les décrets d'application de la loi n°88-20 du 6 janvier 1988 sur les enseignements artistiques, 4 février 1988.

-Arrêté de composition des membres du Haut comité, 25 mars 1988.

-Arrêté de composition des membres du Haut comité, 28 septembre 1992.

-Note de Françoise Mosser à l'intention de Bernard Cieutat, directeur général des finances et du contrôle de gestion sur le Haut comité des enseignements artistiques, 31 mai 1988.

-Projet d'arrêté fixant les modalités d'attestation de compétence professionnel pour les personnes apportant leur concours aux enseignements et activités artistiques, 2p.

Dossier Haut comité des enseignements artistiques – l'après mission 1987-1988

-Documents sur l'installation du Haut comité – 29 mars 1988.

-Compte-rendu de réunion du Haut comité, 29 mai 1990.

-Compte-rendu de réunion du Haut comité des enseignements artistiques, 15 mars 1989.

-Compte-rendu de réunion du Haut comité des enseignements artistiques, 5 mai.

-Note d'Hélène Mathieu sur la préparation de la réunion du Haut comité des enseignements artistiques, 27 février 1989.

-Note de M. Boutinard-Rouelle sur le Haut comité et version définitive du décret d'application, 27 janvier 1989.

-Note de la mission interministérielle sur le développement des enseignements artistique – prévisions budgétaires 1988, 4p.

Projet de texte interministériel commenté par Martinat, sur le développement des relations entre Culture et Education, [sd], 5p.

-Dossier de presse réalisé à l'occasion de la semaine des arts par le ministère de l'Education nationale sur les enseignements artistiques et l'action culturelle en milieu scolaire, [sd], 7 fiches.

-Note à l'intention de Jacques Chirac sur les enseignements artistiques, modalités d'organisations, [sd], 3p.

-Note de François Léotard et de René Monory sur l'installation du Haut comité sur les enseignements artistiques, 24 mars 1988.

-Rapport d'information par la commission des affaires culturelles et sociales sur les enseignements artistiques par M. Robert Loïdi, député, 22 décembre 1992.

-Bilan de la politique de développement des enseignements artistiques, année 1988, 15p.

Dossier Haut comité

-Note de Yves Marchand à l'intention de M.Landowski sur le Haut comité des enseignements artistiques, 5 octobre 1994.

-Note de Marcel Landowski à l'intention de P. Baqué, A. Jogand, M. Dubost, M. Tourlière, Recteur Gauthier, pour la convocation à une réunion du 29/09/86 et 30/09/86 permettant de définir le texte des articles du projet de loi programme sur les enseignements artistiques, 25 septembre 1986 avec projet de loi programme n°3 du 18/09/86 joint.

-Modèle de lettre adressé à l'ensemble des syndicats et présidents d'association pour large consultation de Marcel Landowski dans le cadre de la mission sur les enseignements artistiques, 27 novembre 1986.

Dossier protocole interministériel sur l'éducation artistique (Sorbonne, juin 94)

-Application du protocole interministériel sur l'éducation artistique – présentation des premiers sites retenus – Sorbonne, 28 juin 1994.

-Rapport sur l'état des enseignements artistiques, ministère de l'Education nationale, 1996.

-Communiqué de presse sur les enseignements artistiques, 16 mars 1995.

Dossier Bilan des enseignements artistiques 1993/1994

-Note du directeur des lycées et collèges à l'intention de M. Zanotti, conseiller technique auprès du ministre sur le bilan des enseignements artistiques et activités complémentaires, année scolaire 1993/1994, 14 septembre 1994, 8p.

-Dossier sur la signature du protocole d'accord relatif à l'éducation artistique par Bayrou, Toubon, Fillon, Alliot-Marie, 17 novembre 1993.

-Bilan des contrats bleus, octobre 1987/mars 1988, secrétariat d'Etat auprès du Premier ministre.

Boîte n°11

- Note de François Léotard à l'intention des directeurs et délégués d'administration centrale, sur la création de la délégation aux enseignements et aux formations, 9 février 1987, 4p.
- Circulaire n°87 –007 du 8 janvier 1987 sur la semaine des arts, B.O. n°2, 15 janvier 1987.
- Rapport sur les enseignements et activités artistiques – analyses et proportions, rapport de Pierre Baqué remis au ministre de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports, janvier 1989, 44p.
- Organisation de l'école primaire en cycles pédagogiques, 1^{er}, février 1991.
- Principes pour une réflexion sur les contenus de l'enseignement élaborés par la commission présidée par Pierre Bourdieu et François Gros, mars 1989, 14p.
- Rapport d'information au nom de la commission des affaires culturelles du Sénat sur la mise en place et le fonctionnement des IUFM par Adrien Gouteyron, 27 octobre 1992, 61p.

Boîte n°12

Dossier enseignements artistiques, courrier général, divers, 1988-1996

- « Le chant choral à l'école », B.O.E.N., n°27, 4 juillet 1996, p.1829-1830.
- Note de Bernard Martinat à l'intention de Marcel Landowski, sur le plan de cinq ans pour l'éducation artistique de Jack Lang, 29 janvier 1993, 2p.
- Projet de plan de cinq ans du 6 juillet 1992 adressé par Thierry Le Roy à M. Landowski, le 25 septembre 1992, 13p.
- Document intitulé un plan de cinq ans pour l'éducation artistique, 5p.
- Note de Jean-Jacques Aillagon, directeur des affaires culturelles de la ville de Paris, 24 juillet 1995 et réponse de Marcel Landowski.

-Lettre de Marcel Landowski à Jack Lang sur le Haut comité aux enseignements artistiques, 30 juillet 1991.

-Lettre de Marcel Landowski à Lionel Jospin sur le Haut comité aux enseignements artistiques, 30 juillet 1991.

-Réponse de Jack Lang à l'intention de Marcel Landowski, 3 novembre 1991.

-Réponse de Jean Geoffroy, directeur de cabinet de Lionel Jospin, à l'intention de Marcel Landowski, 3 novembre 1991.

-Lettre à Lionel Jospin de M. Landowski sur le Haut comité aux enseignements artistiques, 23 novembre 1988.

-Lettre à Lionel Jospin de M. Landowski sur le Haut comité aux enseignements artistiques, 17 octobre 1988.

-Note de Bernard Martinat à l'intention de Marcel Landowski suite à réunion interministérielle, 13 juillet 1994.

-« L'éducation artistique : un état des lieux », 1990, 24p.

Dossier proposition enseignements artistiques, ministère de la Culture, 1996

-Note de M. Landowski à l'intention de Philippe Douste-Blazy, sur les rencontres interrégionales sur l'éducation artistique.

-Note de Douste-Blazy à M. Landowski sur les rencontres interrégionales de l'éducation artistique, 26 novembre 1996.

Dossier enseignements artistiques, documents utilisés pour le RDV Douste-Blazy, 5 septembre 1995

-Note de Marcel Landowski à l'intention de Philippe Douste-Blazy, 22 mai 1995.

-Note de Philippe Douste-Blazy à l'intention de M. Landowski, 2 juin 1995.

-Communiqué de Bernard Martinat sur le Haut comité sur les enseignements artistiques, 16 mars 1995.

-Arrêté du 25 mars 1988 relatif à la composition du Haut comité pour les enseignements artistiques.

-Arrêté du 28 septembre 1992 relatif à la composition du Haut comité pour les enseignements artistiques.

-Communiqué de presse concernant la réunion du Haut comité sur les enseignements artistiques, 16 mars 1995.

-« L'éducation artistique à l'école : l'expérience rueilloise » par Jacques Taddei.

Dossier enseignements artistiques, communication Académie des beaux-Arts de Mme A. Saunié-Séité, 15 octobre 1980

Boîte n°13

Dossier établissements à horaires aménagés

-J.O. du 22 novembre 1980 au ministère de l'Éducation sur les horaires applicables dans les lycées d'enseignement professionnel et établissements assimilés.

-Commission de réflexion arts plastique sur l'enseignement la formation et l'éducation commission Troche, octobre 1985.

-Rapport sur les enseignements artistiques, remis à M.le secrétaire d'Etat à la Culture et à la Communication, par Philippe Nemo, janvier 1987.

-La mairie de Paris, l'art et les jeunes, 1987/88.

-Document les enseignements artistique de 1981 à 1986, ministère de l'Éducation nationale et de la Culture.

-Note de André Dubost à l'intention de M. Landowski sur la plaquette de 1981 à 1986, 9 juillet 1986.

-« Ecole ouvre-toi », *Marsyas*, revue de pédagogie musicale et chorégraphie, n°5, mars 1988.

Boîte n°14

Dossier enseignements artistiques 1981

-« L'éducation artistique : une loi sinon rien », chronique de Maurice Fleuret, *Le Nouvel Obs*, 20 au 26 novembre 1981, p.116.

-« Un entretien avec Jack Lang », *Le Monde*, 5 septembre 1981.

Dossier presse 1995-1996

-« Caen repousse le projet de Guy Drut sur les nouveaux rythmes scolaires », *Le Monde*, 4 avril 1996.

-« Laxou, site pilote – rythmes scolaires », *Le Figaro*, 20 décembre 1995.

-« Rythmes scolaires : le blocage des adultes » par Alain Reinberg et Guy Vermeil, *Le Monde*, 20 octobre 1995.

-« Le stress scolaire », *Le Figaro*, 5 juin 1995.

-Télécopie de l'article fait pour *le monde de l'éducation* avec Macha Séry, 22 mai 1995.

-« Les candidats et l'éducation artistique », *L'école de l'art*, mai 1995, p.6-16.

-« L'éducation artistique à l'école primaire », *L'école de l'art*, février 1995, p.34-41.

« Madame le proviseur s'attaque à la rouille ! », *Le Monde de l'éducation*, avril 1995.

-« Marcel Landowski vers de nouveaux combats », *Le Figaro*, 10 février 1995.

« L'éducation artistique à l'école primaire un enjeu fondamental », colloque de l'AMF du 17/11/94, *Lettre du musicien*, janvier 1995.

Dossier presse 1994

-« Rythmes scolaires : la parole aux parents », *Le Figaro*, 6 décembre 1994.

-« Un entretien avec Philippe Séguin », *Le Monde*, 3 novembre 1994.

-« Croisade pour nos enfants », *Le Figaro*, 4 octobre 1994.

-« Les parents, l'instituteur, le maire et le ministre », *Le Monde*, 18 septembre 1994.

-« Rythmes scolaires : le compte est-il bon ? », *Le Monde*, 8 septembre 1994.

- « La semaine de quatre jours est une bombe sociale », *Le Point*, 3 septembre 1994.
- « Rythmes scolaires : Séguin donne l'exemple à Epinal », *JDD*, 17 avril 1994.
- « L'art et la vie » entretien avec Marcel Landowski, *Enjeux du monde*, janvier 1994, p.46-49.

Dossier presse 1993

- « Rythmes scolaires et examens : les exemples européens », *Le Figaro*, 2 septembre 1993.
- « Les enseignements artistiques négligés », *Le Figaro*, 11 février 1993.
- « Les chemins d'une révolution culturelles », *Le Quotidien de Paris*, 23 février 1993, p.19.

Dossier presse 1990-1991

- « Le plan Landowski pour une révolution culturelle », *Le Quotidien de Paris*, 26 juin 1991.
- « L'embellie des enseignements artistiques », *Le Monde*, 5 avril 1990.

Dossier presse 1988

- « Vers une révolution pacifique et heureuse », *Le Figaro*, 18 avril 1988.
- « Nos écoles à l'heure artistique », *Figaro madame*, 23 février 1988.

Dossier presse 1987

- « Un plus pour les enseignements artistiques », *Ouest-France*, 28 janvier 1987.
- « Pour une révolution culturelle heureuse et pacifique », par Marcel Landowski, [sd], journal de la PEEP.
- « La SACEM contre le supplément d'âme », *Le matin*, 31 décembre 1987.

- « Landowski », *Nice matin*, 26 juillet 1987.
- « L'éducation artistique : une loi pour rien », *Nouvel Obs*, 20 novembre 1987.
- « Les déboires de l'enseignement artistique », *Le Point*, 23 novembre 1987.
- « Une loi pour l'art », *Le Monde*, 2 juillet 1987.
- « L'art à l'école en quelques traits », *Le Matin*, 2 juillet 1987.
- « Education : la révolution artistique », *Le Quotidien de Paris*, 25 juin 1987.
- « Léotard est un homme heureux », *France soir*, 25 juin 1987.
- « Marcel Landowski répond à Jack Lang », *Le Quotidien de Paris*, 30 juin 1987.
- « Une loi de 200 million pour l'enseignement artistique », *Le Monde*, 25 juin 1987.
- « Ce qu'il faut commencer par faire », par Pierre Vaisse, *Le Figaro*, 1987.
- « Chirac : l'un des projets les plus importants depuis mars 1986 », *Le Figaro*, 25 juin 1987.
- « Pour former les français de l'an 2000 les arts et les sports réhabilités à l'école », *Le Parisien*, 25 juin 1987.
- « La révolution à l'école ? », *Chant choral*, mars/avril 1987.
- « Une loi pour les enseignements artistiques », *Le Monde*, 19 mars 1987.
- « Les arts bientôt à l'école », *Le Figaro*, 25 mars 1987.
- « Pour une révolution pacifique et heureuse », projet d'article au *Figaro*, 19 mars 1987.
- « Une table ronde à la CTI », éditions du CNEA, mars 1987.
- « Dans la presse syndicale scolaire », éditions du CNEA, mars 1987.
- « Arts : Chirac entre deux feux », *L'express*, 24 avril 1987.
- « Loi sur les enseignements artistiques : premiers échos », *Lettre du musicien*, avril 1987.

Dossier presse 1986

- « Découvrir le lent travail des siècles » (les classes du patrimoine), *Le monde de l'éducation*, septembre 1986.
- Note de Marcel Landowski en réponse à un sondage du journal *La vie*, le 10 juillet 1986, sur les enseignements artistiques.
- Sondage du journal *La vie*, 10 juillet 1986.
- Notes de Marcel Landowski sur le sondage *La vie*, « Ecole, en avant la musique » (résultat du sondage), *La vie*, 3 septembre 1986, p.16-23.
- Script d'interview pour l'Express de Marcel Landowski, 3 décembre 1986.
- « L'après-midi vos enfants seront des petits Mozart », *Le Figaro magazine*, 8 novembre 1986, p.140-143.
- « Ignorance criminelle », *Le Figaro*, 29 septembre 1986.
- « Le soixantième anniversaire de la PEEP », *Le Monde*, 26 avril 1986.
- « La marque Léotard », *Le JDD*, 11 mai 1986.
- « François Léotard : priorité à l'enseignement », *Le Figaro*, 13 juin 1986.
- « La culture c'est la liberté », *Le Quotidien de Paris*, 13/14 septembre 1986.
- « La musique à l'école », *Cahiers du CENAM*, septembre 1986.

Inventaire des archives Lang sur les enseignements artistiques

-Note à Paul Guimard – chargé de mission au Secrétariat général de la présidence de la République sur « *La loi Jules Ferry* de l'éducation artistique », 19 juin 1981, (côte 87 02 95).

-Note de Jacques Sallois à Dominique Wallon sur les relations avec le ministère de l'Education nationale, 23 novembre 1981, (côte 87 02 84/1).

-Note de Jacques Sallois au directeur de cabinet du ministre de l'Education nationale sur la mise en œuvre du programme de coopération entre les deux départements, 8 décembre 1981, (côte 87 02 94/1).

-Note au président de la République sur la loi sur l'éducation artistique et le « mammouth momifié par la glaciation administrative, 14 décembre 1981, (côte 87 02 95/1).

-Note au président de la République sur l'urgence de certaines réformes culturelles, 14 mars 1983, (archives de Blois).

-Note au président de la République sur la résistance d'Alain Savary et l'urgence d'une loi sur les enseignements artistiques, 29 mars 1983, (archives de Blois).

-Note au ministre de l'Education nationale – Jean-Pierre Chevènement – sur le projet en faveur de la musique à l'école, 29 mars 1985, (côte 87 02 95).

-Note à Thierry Le Roy sur l'état comparé de l'éducation artistique entre 1981 et 1985, 11 janvier 1986 (côte 87 02 95).

-Note au président de la République sur le compte rendu d'un entretien avec le Premier ministre, 27 octobre 1992, (archives de Blois).

-Note au président de la République sur la réduction d'une heure dans l'horaire des professeurs d'enseignements artistiques, 18 novembre 1992, (archives de Blois).

Inventaire des archives de la direction du développement culturel

1987 06 46 carton 1

- Compte rendu de réunion de direction de la DDC sur l'arrivée d'Annie Jogand, 25 avril 1984.
- Organigramme de la DDC, mai 1984.
- Note de la DDC sur l'action culturelle en milieu scolaire et universitaire.
- Compte rendu de la réunion à Matignon sur le FIC, 6 novembre 1984, 3p.
- Compte rendu de la réunion du 9 octobre 1984 sur les actions culturelles menées par les musées.
- Compte rendu de la réunion de division du 6 septembre 1984.
- Compte rendu de la réunion de division du 24 juillet 1984 sur les relations de la DDC avec la DLL, 31 juillet 1984.
- Note de Dominique Wallon sur la politique des interventions culturelles et déconcentration des crédits 1983, 16 mars 1983.
- Note de la DRAC Ile-de-France à la DDC sur l'étude sur les crédits déconcentrés (DDC), 28 novembre 1985.
- Projet de fiche d'information sur les procédures d'aide aux activités culturelles des associations, 8p.
- Fiche sur les crédits déconcentrés par la DDC en 1985 à la DRAC Ile-de-France, chapitre 43-50, article 71, deuxième semestre 1985.
- Fiche sur les crédits déconcentrés par la DDC en 1985 à la DRAC Ile-de-France, chapitre 43-50, article 71, premier semestre 1985.
- Bilan de la DDC sur l'utilisation des crédits déconcentrés pour 1984, 5 février 1985.
- Fiche sur les crédits déconcentrés par la DDC en 1985 à la DRAC Rhône-Alpes, chapitre 43-50, article 71, 2^e session.

- Note à l'intention des sous-directeurs et chefs de services de la DDC sur la circulaire des crédits déconcentrés, 26 février 1985, et répartition des crédits déconcentrés chapitre 43-50 article par article et région par région pour 1985.
- Note de la DDC sur la politique d'aide aux projets d'action culturelle et déconcentration des crédits d'intervention en 1984, 7 mars 1984.
- Fiche sur les crédits déconcentrés à la DRAC Ile-de-France, premier semestre 1983.
- Fiche sur les crédits déconcentrés à la DRAC Picardie, premier semestre 1983.
- Bilan des dépenses effectuées par la DRAC d'Ile-de-France sur les articles 71, détail des crédits déconcentrés 1983.
- Fiche sur les crédits déconcentrés de la DDC, DRAC Bourgogne, chapitre 43-50 article 71, exercice 1985, 2^e tranche.
- Fiche sur les crédits déconcentrés de la DDC, DRAC Champagne-Ardenne, chapitre 43-50 article 71, 11p.
- Fiche sur les crédits déconcentrés de la DDC, DRAC Bourgogne, chapitre 43-50 article 71, exercice 1985, première dotation.
- Fiches sur les crédits déconcentrés 1985, chapitre 43-50 article 71, 1^{ère} tranche.
- Fiches sur les crédits déconcentrés 1985, chapitre 43-50 article 71, 2^e semestre, DRAC Aquitaine.
- Note sur l'utilisation des crédits déconcentrés 1986, orientation de la DRAC Auvergne, 14 janvier 1986.
- Fiches sur les crédits déconcentrés 1985, chapitre 43-50 article 71, DRAC Auvergne.
- Fiches sur les crédits déconcentrés, chapitre 43-50 article 71, DRAC Auvergne.
- Note sur l'action culturelle en milieu scolaire, fiche n°6, 5p.
- Note de la cellule éducation pilotée par Jean Ader, chargé de mission auprès du DDC sur la loi sur les enseignements artistiques, 5p.
- Propositions en vue d'un renforcement de la politique des nouveaux publics de la culture, de la DDC, 8 décembre 1983.

-Evolution de la fréquentation des équipements gérés ou subventionnés par le ministère de la Culture, 1981-1983, 2 avril 1984.

-Questionnaire sur la culture et ses publics, sd, 5p.

-Note de service de la sous-direction des interventions culturelles sur la préparation, par le secteur des interventions, de la communication prochaine du ministre sur le thème « la culture et son public ».

-Note à l'intention de messieurs les directeurs généraux, directeur et chefs de service, sur la préparation d'une communication au conseil des ministres sur la culture et ses publics, sd

-Programme d'action milieu scolaire 1984 de la DDC sur les interventions culturelles en milieu scolaire et universitaire, fiche n°4, 2 décembre 1983.

-Note de la DDC sur l'action culturelle en milieu scolaire et universitaire, sd.

-Note de la DDC sur la politique des interventions culturelles et déconcentration des crédits 1983, 16 mars 1983.

1986 06 46 carton 2

-Bilan de l'utilisation des crédits pour le premier semestre, 1985, DRAC Languedoc-Roussillon, 25 juillet 1985.

-Bilan de l'utilisation des crédits pour le deuxième semestre, 1985, DRAC Languedoc-Roussillon, 24 décembre 1985.

-Note sur l'action menée par la DRAC de Midi-Pyrénées entre 1981 et 1986.

-Bilan de l'utilisation des crédits pour la 1^{ère} tranche des crédits déconcentrés, chapitre 43-50 article 71, 1^{er} octobre 1985, DRAC Nord-Pas-de-Calais.

-Axes prioritaires DRAC Nord-Pas-de-Calais, 7 janvier 1986.

-Bilan de l'utilisation des crédits déconcentrés de la DDC, DRAC Haute-Normandie, 24 décembre 1985.

-Bilan de l'utilisation des crédits déconcentrés de la DDC, DRAC Pays de Loire, 3 décembre 1986.

-Bilan de l'utilisation des crédits déconcentrés de la DDC, DRAC Poitou-Charentes, 10 décembre 1985.

-Bilan de l'utilisation des crédits déconcentrés de la DDC, DRAC Picardie, 13 juin 1985.

-Bilan de l'utilisation des crédits déconcentrés de la DDC, DRAC Rhône-Alpes.

-Tableau sur les délégations du 1^{er} semestre 1985 des crédits déconcentrés, sd.

-Bilan de la DDC sur les crédits déconcentrés 1987, chapitre 43-50 article 71, Drac identifiée.

1986 06 46 carton 22

-Projet de programme prioritaire d'exécution n°2, Poursuivre la rénovation du système d'éducation et de formation des jeunes, extrait AN 1769, projet de loi définissant les moyens d'exécution du IX^e Plan.

-Projet de programme prioritaire d'exécution n°2, poursuivre la rénovation du système d'éducation et de formation, commission nationale de planification, préparation du IX^e Plan, 7 juin 1983, 17p.

-Projet de programme prioritaire d'exécution n°2, Poursuivre la rénovation du système d'éducation et de formation des jeunes, dossier administratif, 25 octobre 1983

-Note sur l'action en direction des scolaires, DRAC Ile-de-France, 3 février 1982, 3p.

-Note technique sur les projets relatifs aux chantiers « 100 opérations jeunes », DDC, sous-direction des interventions culturelles, division3, sd, 4p.

-Note sur la proposition de chantiers, 1^{er} septembre 1982, 4p.

-Note de la DDC à l'intention des DRAC, sur les actions prioritaires culturelles à l'école, préparation de la rentrée 1982, 20 juillet 1982, 6p.

-Compte-rendu DDC de la première réunion du groupe de travail culture/action culturelle en milieu scolaire, 2 mai 1983.

-Projet de lettre sur l'action conjointe éducation nationale/culture dans les ZEP.

- Compte rendu d'une réunion sur les projets d'action culturelle dans les ZEP, 21 juillet 1983.
- Note de Jacques Sallois aux directeurs généraux et chefs de service sur les groupes de travail de la structure de concertation Education nationale/Culture, 2 août 1983, 2p.
- Projet du ministère de la Culture de texte d'orientation adressé aux recteurs d'académie et aux DRAC sur leur concertation régulière, sd, 3p.
- Note de Jean Ader à Christian Phéline sur la préparation de la brochure Education et Culture, 6 décembre 1983, 2p.
- Note complémentaire sur préparation d'une action conjointe Education nationale/Culture sur la promotion du livre à l'école, 15 février 1984, 3p.
- Dossier du ministère de l'Education nationale sur la politique des zones prioritaires deux ans après, groupe de pilotage de la politique des zones prioritaires, juin 1983, 30p.
- Note à l'intention d'Odette Grzegrsulka sur le bilan de la politique du ministère concernant le public « petite enfance ».
- Note manuscrite sur les actions en ZEP, Académie de Créteil, 22 mars 1984, 5p.
- Proposition pour la première partie du texte commun Education nationale/Culture sur l'action « développement de la lecture à l'école », 22 février 1983, 5p.
- Note interministérielle sur l'action conjointe Education nationale/Culture dans le domaine de la lecture, 31 juillet 1984, 8p.
- Note de la DAP sur l'avant-projet FIC classes « arc en ciel », 4p.
- Note au congrès de l'association générale des institutrices d'écoles maternelles, Limoges, 29 juillet 1984 sur l'art et l'enfant aujourd'hui.
- Liste des établissements retenus par les ministères de la Culture et de l'Education nationale et des partenaires cultures sur le cinéma dans les lycées, 2p.
- Note manuscrite sur les ZEP, 28 septembre 1984.
- Notes manuscrites réunion DDC/directions sectorielles, 4 octobre 1984, 6p.
- « Sciences et techniques », *Liaison*, CRDP de Créteil, mars 1984, n°4.
- « Ecriture, lecture...Musique, danse », *Liaison*, CRDP de Créteil, décembre 1983, n°3.

-« Musique et danse... Environnement », *Liaison*, CRDP de Créteil, juin 1983, n°2.

-Dossier « action culturelle ouverture de l'école et rénovation pédagogique », *Cahiers de l'éducation nationale*, n°25, mai 1984, p. 4 à 17.

-Dossier de la DDC sur l'option cinéma, 26 juin 1985.

1987 06 46 carton 24

-Note sur les trois ans de politique culturelle.

-Note du ministère de l'Education nationale sur les actions de formation dans le domaine de l'action culturelle et des PAE pour l'année scolaire 1983-1984, 21 mars 1983.

-Note de la DDC à l'intention de Jacques Sallois sur l'intervention des divers ministères dans le domaine de la petite enfance. Communication de Georgina Dufoix au conseil des ministres, 23 novembre 1982.

-Note technique de la DDC sur les projets relatifs aux chantiers « 100 opérations jeunes », sd.

-Note explicative sur les propositions de chantiers, 1^{er} septembre 1982.

-Liste des chargés de mission à l'action culturelle auprès des recteurs, février 1982.

-Note sur la concertation entre les DRAC et les rectorats sur la politique d'action culturelle en milieu scolaire, 28 mai 1985.

-Note sur la prise en compte du public jeune à travers l'institution scolaire par la DDC, sd.

-Note interministérielle sur l'action conjointe Education nationale/Culture dans le domaine de la lecture, 31 juillet 1984.

-Compte rendu de réunion du 12 avril 1984 du groupe de travail interministériel sur l'action culturelle en milieu universitaire, 12 avril 1984.

-Compte rendu de la réunion Culture / Education nationale sur l'action culturelle – ZEP, 13 février 1987.

- Note de Jean Ader à M. Phéline sur la brochure d'information Education / Culture, 14 décembre 1983.
- Note la DDC su la réunion Education nationale/Culture « Le livre et la lecture » au niveau de l'école élémentaire, sd, 3p.
- Note de la DDC à Christian Phéline sur l'information et la préparation de la brochure « éducation et culture », 6 décembre 1983.
- Note de la cellule éducation sur le préalable à une politique de développement culturel de la petite enfance, sd, 7p.
- Note de la cellule éducation à l'intention de Dominique Wallon sur le compte rendu de réunion sur la politique de la petite enfance, 3 octobre 1983.
- Note de la cellule éducation sur le bilan de la politique du ministère concernant le public petite enfance, octobre1983.
- Note de la DDC à la DRAC sur l'action conjointe Education nationale / Culture dans les zones d'éducation prioritaires, sd.
- Compte rendu d'une réunion sur les projets d'action culturelle dans les ZEP, 12 juillet 1983.
- Note de la cellule éducation sur le groupe de travail action culturelle en milieu universitaire, juillet 1983

Inventaire des archives de la délégation au développement et aux formations

1990 04 22 carton 1

-Décret n°88-247 du 15 mars 1988 relatif à la composition et au fonctionnement du Haut comité des enseignements artistiques.

-Décret relatif aux personnes intervenant dans les enseignements artistiques (projet) – rapport au Premier ministre.

-Décret n°8-709 du 6 mai 1988 pris pour l'application de l'article 7 de la loi n°88-20 du 8 janvier 1988 relative aux enseignements artistiques et définissant les conditions dans lesquelles certaines personnes peuvent apporter leur concours aux enseignement artistiques du premier et du second degrés.

-Arrêt du 10 mai 1989 fixant les conditions de passation de convention entre l'Etat et les personnes morales apportant leur concours aux enseignements et activités artistiques dispensés dans les établissements scolaires des premier et second degrés.

-La loi relative aux enseignements artistiques – textes législatifs et réglementaire – note de présentation.

-Discours de François Léotard au Sénat, commentaire sur les dispositions de la loi concernant les enseignements spécialisés.

-Etat récapitulatif des crédits affectés aux enseignements artistiques, annexe au projet de loi de finances, sd.

-Note de la DAG sur l'avant projet de loi sur les enseignements artistiques, 19 octobre 1982.

-Dossier du groupe de travail interministériel sur les propositions pour un avant projet sur les enseignements artistiques, août 1982.

-Note de la DDC sur les propositions sur la loi sur les enseignements artistiques, 31 août 1982.

- Note d'André Cabanis de la DTS sur les propositions pour un avant projet de loi sur l'éducation et les enseignements artistiques, 30 septembre 1982.
- Exposé des motifs pour la proposition pour un avant projet de loi sur les enseignements artistiques, 1982.
- Note sur les moyens demandés pour le budget de la Culture au titre de la loi sur les enseignements artistiques, 17 novembre 1986.
- L'audiovisuel outil pédagogique et instrument de sensibilisation artistiques, 17 novembre 1986.
- Note de la DEAF sur le projet de loi sur les enseignements artistiques, 17 novembre 1986.
- Note du ministre de la Culture à M. Landowski sur l'intérêt sur le sujet, sd.
- Note de la DEAF sur les enseignements artistiques. Premières conclusions de M. Landowski, 17 septembre 1986.
- Note manuscrite de Le Nhat Binh donnant quelques éléments de réflexion sur la note de M. Landowski, sd.
- Note de la DEAF sur les moyens budgétaires consacrés par le ministère de la Culture et de la Communication à la mise en œuvre des mesures préconisées par M.Landowksi, sd.
- Avant projet de loi sur les enseignements artistiques présenté par M. Landowski, sd, 11p.
- Note de la DEAF sur la charte gouvernementale pour les cinq années à venir, 26 septembre 1986, 11p.
- Note de la DDC sur le rôle bilan de la mission culture/éducation à l'intention de Yves Marmion, 2 mai 1986.
- Note de la DDC sur la réforme des enseignements artistiques à l'intention de Yves Marmion, 23 avril 1986.
- Note de la DDC sur les enseignements artistiques dans le système éducatif, 4 avril 1986.

- Note de la direction du patrimoine sur les classes du patrimoine, 9 décembre 1986.
- Note de la DEF manuscrite pour réunion Mariani-Ducray sur la loi objectif, 11 décembre 1986.
- Note de la DEF à l'intention de Mme Mariani-Ducray sur votre avant projet de loi du 18 décembre 1986, 23 décembre 1986.
- Note de Francine Mariani-Ducray à l'intention du directeur de cabinet sur l'avant-projet de loi sur les enseignements artistiques, 18 décembre 1986.
- Projet de budget prévisionnel du programme national éducation/culture, année 1987.
- Note à l'intention du ministre sur le projet de loi sur les enseignements artistiques, 19 janvier 1987.
- Note de Jacques Renard de la DAP à l'intention de Michel Boyon sur le projet de texte sur les enseignements artistiques, janvier 1987.
- Note sur les services éducatifs des archives.
- Note sur les ateliers musées.
- Note sur les classes patrimoines, arc en ciel.
- Note sur les unités mobiles d'animation culturelle.
- Note sur les enseignements artistiques – mesures nouvelles prévues par le PLF pour 1987.
- Avant projet de loi sur les enseignements artistiques, 13 janvier 1987.
- Compte rendu de la réunion interministérielle tenue le 23 mai 1986 sur la lettre de mission du Premier ministre pour Marcel Landowski sur les enseignements artistiques, 3 juin 1986.
- Compte rendu de la réunion interministérielle tenue le 21 juillet 1986 sur l'examen des premières propositions de la mission interministérielle sur les enseignements artistiques, 22 juillet 1986.
- Note de Marcel Landowski à Jacques Chirac sur la planification du projet de loi, 7 juillet 1986.

- Note sur la rénovation et développement des enseignements artistiques dans le système éducatif français première mesures 1987, 13p.
- Liste des participants à la réunion du 25 septembre, 15h.
- Compte rendu de la réunion interministérielle tenue le 15 septembre 1986 sur les enseignements artistiques, 18 septembre 1986.
- Note de la DEF à l'intention de Philippe de Villiers sur la réunion tenue chez Landowski le 16 octobre 1986, 22 octobre 1986.
- Compte rendu de réunion Landowski, 4 novembre 1986.
- Projet d'exposé des motifs de M. Baqué sur l'avant projet de loi sur les enseignements artistiques.
- Projet d'exposé des motifs du recteur Gauthier.
- Fiche n°7 sur la coopération Education nationale/Culture et Communication dans le domaine des enseignements artistiques, 17 novembre 1986.
- Projet de loi sur les enseignements artistiques, 17 novembre 1986.
- Note de la DAP à Michel Tourlière sur la modification de Bozo sur le projet de loi, 3 novembre 1986.
- Note de la DEAF sur l'avant projet de loi sur les enseignements artistiques présenté par M. Landowski, sd.
- Projet d'exposé des motifs de l'avant projet de loi sur les enseignements artistiques, numéro 6, 5 novembre 1986.
- Note de la DEF sur le projet de loi présenté par Landowski, sd.
- Exposé des motifs du projet de loi sur les enseignements artistiques, numéro 5, 5 octobre 1986.
- Les moyens budgétaires consacrés par le ministre de la Culture à la mise en œuvre des mesures préconisées par M.Landowski, sd.
- Note de Jacques Chirac à Marcel Landowski sur la mission de réflexion générale sur les enseignements artistiques, 12 juin 1986.
- Les propositions de M.Landowski », *Le Monde*, 6 septembre 1986.

- « Le plan Landowski pour améliorer les enseignements artistiques », 2 septembre 1986.
- « Ecole : en avant la musique », *La vie*, 3 septembre 1986.
- « Une politique culturelle digne de ce nom », *CNEA*, mai-juin 1986.
- Note de Marcel Landowski à l'intention de François Léotard sur les propositions soumises au Premier ministre, 21 novembre 1986.
- Note de la DEF sur le programme d'action pluriannuel pour les enseignements artistiques à soumettre au comité interministériel, 17 décembre 1986.
- Note de la DEF sur les objectifs de la loi, 5 janvier 1987.
- Note sur le projet de budget prévisionnel du colloque sur les enseignements artistiques, 27 novembre 1986.
- Note sur les moyens demandés pour le budget de la Culture au titre de la loi sur les enseignements artistiques, 17 novembre 1986.
- Programmation financière, 9 décembre 1986.
- Répartition des emplois demandés par catégories, sd.
- Dossier sur les enseignements artistiques dans le cadre scolaire.
- Note de Marcel Landowski à l'intention de François Léotard, 5 janvier 1987.
- Dossier présenté par le ministre de la Culture pour la réunion interministérielle du 19 janvier 1987 sur les enseignements artistiques (avant projet de loi sur les enseignements artistiques du 15 janvier 1987 ; les objectifs chiffrés à prévoir sur le budget de la Culture pour la période 1988-1992, 16 janvier 1987 ; Annexe 1 sur la liste des mesures d'accompagnement proposées par le ministère de la Culture – premier volet : les enseignements artistiques dans le cadre scolaire ; annexe 2 : programmation des crédits – hors emplois).
- Note de la DEF sur les enseignements artistiques dans le cadre scolaire, 16 janvier 1987.
- Note sur l'évaluation des contributions des partenaires de la culture qui seraient nécessaires pour mettre en œuvre les mesures d'accompagnement.

- Note sur le projet de relevé de décision - enseignements artistiques, 24 février 1987.
- Note sur le projet de relevé de décision – enseignements artistiques, 18 février 1987.
- Projet de relevé de décisions, 2 mars 1987.
- Programme ministère de l'Education nationale/ ministère de la Culture – développement des pratiques artistiques en milieu scolaire en 1987, 26 février 1987.
- Exposé des motifs, 26 janvier 1987.
- Note de la DEF sur le projet de loi sur les enseignements artistiques, 26 février 1987.
- Note du ministère de la culture sur l'avant projet de loi relatif aux enseignements artistiques, 30 janvier 1987.
- Projet de loi relatif aux enseignements artistiques, sd.
- Note du ministre de la Culture à l'intention du Premier ministre, sd.
- Notes prises lors du comité interministériel relatif aux enseignements artistiques, 10 mars 1987.
- Compte rendu de la réunion interministérielle tenue le 19 janvier 1987 sur le projet de loi relatif aux enseignements artistiques, 12 février 1987.
- Compte rendu de la réunion interministérielle tenue le 9 décembre 1986 sur les enseignements artistiques, 6 janvier 1987.
- Dossier en vue de réunion interministérielle tenue le 26 janvier 1987.
- Note de la DEF à l'intention des directeurs du ministère de la Culture sur le projet de loi d'orientation sur les enseignements artistiques, 13 février 1987.
- Tableau récapitulatif Education nationale / Culture : enseignements artistique dans l'enseignement général (1988-1992), sd
- Projet de loi relatif aux enseignements artistiques, texte remis aux représentants des directions du MCC, 19 février.
- Note de la DEF sur les objectifs chiffrés à prévoir sur le budget de la Culture pour la période 1988-1992, 16 janvier 1987.
- Programme ministère de l'Education nationale/ministère de la Culture 1987, sd.

- Note sur les actions en milieu scolaire, sd.
- Compte rendu des réunions interministérielles tenues le 16 février 1987 et le 4 mars 1987 sur le projet de loi relatif aux enseignements artistiques, 5 mars 1987.
- Note sur le développement des enseignements artistiques dans l'enseignement général, sd.
- Tableau sur les enseignements artistiques dans l'enseignement général – échéancier détaillé, 9 avril 1987.
- Tableau sur le sous-programme n°41 – ateliers, classes et options culturelles en milieu scolaire, sd.
- Programmation financière 1988-1992, sd.
- Note de la DEF sur la loi d'orientation sur les enseignements artistiques, 2 avril 1987.
- Note de la DEF sur le programme d'action pluriannuel pour les enseignements artistiques dans le cadre de l'application de la loi, 24 avril 1987.
- Note sur le développement des enseignements artistiques dans l'enseignement général, 24 avril 1987.
- Tableau de propositions enseignements artistiques – projet de budget 1988, 21 avril 1987.
- Notes manuscrites anonymes suite à la conférence de presse de Chirac, sd.
- Note de la DEF sur la charte gouvernementale pour les cinq années à venir, 26 septembre 1986.
- Note de la DEF sur les propositions d'éléments pour une charte des enseignements artistiques, 30 septembre 1986.
- Note de Philippe de Villiers à l'intention de Michel Tourlière, 5 août 1986.
- Note de la mission interministérielles sur l'IMF, sd.
- Note d'Annie Jogand à l'intention de M. Tourlière sur le projet de loi sur les enseignements artistiques, 30 septembre 1986.
- Note de Marcel Landowski à l'intention de Jacques Chirac, 7 juillet 1986.
- Note de Marcel Landowski à l'intention de François Léotard, 4 septembre 1986.

- Note de Marcel Landowski à l'intention de René Monory, 20 août 1986.
- Note sur les enseignements artistiques, sd.
- Note de la DEAF sur l'avant projet de loi sur les enseignements artistiques présenté par M. Landowski, sd.
- Note de la mission sur les enseignements artistiques sur la réunion du 29 septembre 1986.
- Propositions de Le Nhat Binh sur la charte gouvernementale sur les enseignements artistiques.
- Note de la DAG sur l'avant projet de loi sur les enseignements artistiques, 5 décembre 1986.
- Projet de loi programme sur les enseignements artistiques, numéro 4, 30 septembre 1986.
- Projet de loi sur les enseignements artistiques, sd.
- Note de Marcel Landowski à l'intention de François Léotard, 5 janvier 1987.
- « Les bémols de Monory », *L'express*, p.28.
- Les enseignements artistiques dans l'enseignement général, sd.
- Note sur les perspectives 1987 pour les enseignements artistiques, 5 janvier 1987.
- Tableau sur le projet de loi sur les enseignements artistiques, sd.
- Avant-projet de loi sur les enseignements artistiques, 14 janvier 1987.
- Avant-projet de loi sur les enseignements artistiques, propositions de la DMD après consultation de M. Landowski, 12 janvier 1987.

1990 04 22 carton 2

- Note de la DEAF sur les moyens budgétaires consacrés par le ministère de la Culture et de la communication à la mise en œuvre des mesures préconisées par M. Landowski, sd.

- Note de la direction de la législation contentieu du ministère de la Culture sur les textes d'applications. Loi d'orientation relative aux enseignements artistiques, 25 mars 1987.
- Compte rendu de la DEF sur la réunion de service du 11 décembre 1986, 12 décembre 1986.
- Compte rendu du secrétariat général du gouvernement des réunions interministérielles tenues le 16 février 1987 et 4 mars 1987, sur le projet de loi relatif aux enseignements artistiques, 5 mars 1987.
- Note de l'attachée parlementaire du ministre de la Culture, Yannick Favenc sur l'audition du ministre par la commission des affaires culturelles du Sénat sur le projet de loi relatif aux enseignements artistiques, 24 juillet 1987.
- Note de Jacques Chirac à l'intention de M. Landowski sur la mission interministérielle, 2 juin 1986.
- Note anonyme succinte sur le projet de loi sur les enseignements artistiques, sd.
- Projet de loi sur les enseignements artistiques – exposé de motifs, sd.
- Note de Lé Nhat Binh sur quelques éléments de réflexion sur le note de M. Landowski, sd.
- Tableau sur le projet de loi sur les enseignements artistiques, sd.
- Compte rendu de la réunion interministérielle du 21 juillet 1986 sur l'examen des premières propositions de la mission interministérielle sur les enseignements artistiques, 22 juillet 1986.
- Compte rendu de la réunion interministérielle du 15 septembre 1986 sur les enseignements artistiques, 18 septembre 1986.
- Note du bureau de la décentralisation culturelle du ministère de la Culture au DEF sur les enseignements artistiques en milieu rural, 16 octobre 1986.
- Note du ministère de la culture sur la proposition d'éléments pour une charte des enseignements artistiques, DEF, 30 septembre 1986.
- Note de Philippe de Villiers à Philippe Nemo sur les enseignements artistiques, 1^{er} octobre 1986.

- Note de Philippe de Villiers au DEF sur les enseignements artistiques, 5 août 1986.
- Projet d'exposé des motifs, de l'avant-projet de loi sur les enseignements artistiques, numéro 6, 5 novembre 1986.
- Note de Michel Tourlière à Jean Ader sur la promotion de l'éducation artistique, 20 octobre 1986.
- Projet de loi sur les enseignements artistiques, exposé de motifs, 7 novembre 1986.
- Avant-projet de loi sur les enseignements artistiques, numéro 7, 2 décembre 1986.
- Note de Francine Mariani-Ducray au directeur de cabinet du ministre de la Culture, sur l'avant-projet de loi sur les enseignements artistiques, 18 décembre 1986.
- Note sur l'avant-projet de loi sur les enseignements artistiques, projet d'exposé de motifs de M.Baqué, sd.
- Tableau sur le projet de loi sur les enseignements artistiques, concernant les amendements de Bruno Bourg Broc, sd.
- « Le projet de loi sur les enseignements artistique », sd.
- Programme 1987-1988, ministère de l'Education nationale/ministère de la Culture sur le développement des pratiques artistiques en milieu scolaire, annexes 1 à 4, sd.
- Note de Catherine Perdrial de la DEF sur l'enseignement artistique dans l'enseignement général, 11 août 1987.
- Projet de loi relatif aux enseignements artistiques (adopté le 15 avril 1987 par le conseil supérieur de l'Education nationale) – exposé des motifs, juillet 1987.
- Note du secrétaire général du gouvernement au ministre de la Culture sur le projet de loi relatif aux enseignements artistiques sur le dépôt du projet au Sénat, 24 juin 1987.
- Compte rendu de la réunion interministérielle du 15 juin 1987 sur les aspects financiers du projet de loi relatif aux enseignements artistiques, 25 Juin 1987.
- Note de la DEF à l'intention de M. Boyon sur les modifications apportées au projet de loi sur les enseignements artistique par la section de l'intérieur du conseil d'Etat, 17 juin 1987.

- Note du rapporteur du conseil d'Etat, section de l'intérieur par le rapporteur Françoise Bernard, séance du 16 juin 1987.
- Projet de loi sur les enseignements artistiques (rédaction de M. Bernard après examen par la section intérieur), sd.
- Réunion Culture/Education nationale sur les modalités de la mise en œuvre de la loi sur les enseignements artistiques, 12 juin 1987.
- Note de Francine Mariani-Ducray à l'intention de Mme Malgorin et de Mme Montalescot, sur le projet de loi relatif aux enseignements artistiques, 15 mai 1987.
- Note de la DEF sur le programme 1987/88 – ministères de l'Education nationale et de la culture – développement des pratiques artistiques en milieu scolaire, 17 avril 1987.
- Note de la DEF sur la loi d'orientation sur les enseignements artistiques – textes d'applications à prendre, 2 avril 1987.
- Note anonyme sur les enseignements artistiques, sd.
- Note de la DEF à l'intention de M. Boyon sur la négociation avec le ministère de la Jeunesse et des Sports dans le cadre de la préparation du projet de loi sur les enseignements artistiques, 12 mai 1987.
- Texte à prendre en application de la loi ou concernant l'Education nationale, 22 mai 1987.
- Note de la DEF au ministre de la Culture pour l'entretien avec M. Landowski le 25 mars 1987, 24 mars 1987.
- « Une loi pour les enseignements artistiques », *Le Monde*, 19 mars 1987.
- Notes de Mariani Ducray prises lors du comité interministériel relatif aux enseignements artistiques, 10 mars 1987.
- Projet de loi relatif aux enseignements artistiques, résultat de la réunion interministérielle du 4 mars 1987.
- Note de la DEF à l'intention de M. Boyon, sur votre réunion à Matignon du 1^{er} avril sur les enseignements artistiques, 1^{er} avril 1987.

- Note de la DMD à l'intention du ministre de la Culture, sur le projet de loi sur les enseignements artistiques, 9 avril 1987.
- Note de la DEF sur le programme d'action pluri-annuel pour les enseignements artistiques dans le cadre de l'application de la loi, 19 février 1987.
- Note de la DEF sur le projet de loi sur les enseignements artistiques, réunion du 19 février 1987, 24 février 1987.
- Note technique et financière et liste des participants aux réunions interministériels des 16 février et 4 mars 1987.
- Relevé de décisions de la réunion interministérielle tenue le 19 mars 1987 sur les suites du comité interministériel sur les enseignements artistiques, 23 mars 1987.
- Note de la DEF sur les justifications des demandes du ministère de la Culture pour les actions en milieu scolaire, 2 février 1987.
- Note de la direction du patrimoine sur l'avant projet de loi sur les enseignements artistiques, 16 janvier 1987.
- Projet DEF d'exposé des motifs, 26 janvier 1987.
- Note à l'intention du ministre de la Culture sur le projet de loi relatif aux enseignements artistiques, 19 janvier 1987.
- Avant-projet de loi sur les enseignements artistiques, 15 janvier 1987.
- Note de la DEF sur le programme 87/88 – ministère de l'Education nationale et ministère de la Culture – développement des pratiques artistiques en milieu scolaire, 17 avril 1987.
- Programme d'action pluriannuel pour les enseignements artistiques dans le cadre de l'application de la loi, 4 juin 1987.
- Note manuscrite de la réunion Education nationale/Culture sur le budget, 22 avril 1987.
- Note sur les mesures nouvelles en faveur des enseignements artistiques au budget de la Culture pour 1988 (dépenses ordinaires et crédits de paiement), sd.

- Note de la DEF sur les crédits demandés par la Culture pour les actions vers le milieu scolaire, 15 juin 1987.
- Note sur donner une véritable éducation artistique de case à l'ensemble des jeunes dans le cadre de l'enseignement général, développer les enseignements et formations spécialisés dans les différents domaines artistiques, 4 juin 1987, hypothèses n°1 et 2.
- Note sur 1988 année de la danse, sd.
- Note de la DEF sur l'évaluation des conséquences financières pour les collectivités territoriales du développement des enseignements artistiques, 3 septembre 1987.
- Note sur les crédits demandés par la Culture au titre de l'exercice 1988, 19 juin 1987.
- Note sur les crédits d'équipements demandés par la Culture au titre de l'exercice 1988.
- Note sur la répartition prévisionnelle des mesures nouvelles en équipement, sd.
- Tableau PLF 1988 : enseignements et formations, titre III et titre IV, DAGEC, 4 septembre 1987.
- Note sur les crédits proposés pour formations conjointes Education/Culture pour 1988.
- Note sur le coût des opérations théâtre en milieu scolaire de 1987 à 1992, sd.
- Note sur les interventions du ministre au conseil ministériel des enseignements artistiques, 25 juin 1987.
- Note de la division de l'enseignement et de la formation de la DMD sur les fiches budgétaires récapitulatives, 29 mai 1987.
- Note de la DTS sur la préparation du conseil ministériel des enseignements et des formations, 9 juin 1987.
- Note de la mission interministérielle sur le récapitulatif des prévisions budgétaires pour le développement des enseignements artistiques, sd.
- Note sur le développement des enseignements artistiques dans le cadre de l'aménagement des rythmes scolaires, sd.
- Note de la direction du patrimoine sur les actions de formation menées par la direction du patrimoine, 18 décembre 1986.

- Projet de note à Lé Nhat Binh en référence à la loi du 18 décembre 1986, 16 décembre 1986.
- Note de la DMF sur les grandes orientations de la DMF en matière d'enseignements artistiques et de formations pour l'année 1987, 16 décembre 1986.
- Note de la DEF sur les enseignements artistiques dans l'enseignement général, fiches techniques, 17 novembre 1986.
- Note sur les moyens consacrés par le ministère de la Culture aux enseignements et aux formations en 1987, 11 décembre 1986.
- Note sur les crédits consacrés en 1987 à l'action culturelle en milieu scolaire, sd.
- Note Mme Mariani-Ducray sur les interventions de la réunion inter-directions sur les enseignements artistiques, sd.
- Note sur le programme d'action proposé par le ministère de la Culture sur les académies pilotes, sd.
- Note de la direction du patrimoine à l'intention de Boyon sur l'avant projet de loi sur les enseignements artistiques, 16 janvier 1987.
- Note sur la situation actuelle des services éducatifs d'archives, sd.
- Nature des dépenses sur les archives nationales et départementales, sd.
- Nature des dépenses pour les archives départementales, sd.
- Action éducative – programme n°4, actions en milieu scolaire, archives départementales, sd.
- Contenu des programmes, archives départementales, sd.
- Contenu des programmes, archives nationales, sd.
- Note sur le service éducatif des archives nationales, sd.
- Résumé des activités du service éducatif des archives nationales, année scolaire 1985-1986, sd.
- Note de la DAF, activités du service éducatifs 1986-1987, 22 septembre 1986.
- Note de la DAF à l'intention de J-S Dupuit sur le service éducatif des archives nationales, 23 juillet 1986.

- Note interministérielle pour la promotion de la lecture, 14 mars 1986.
- Note de la DTS sur les projets audiovisuels pédagogiques, 24 octobre 1986.
- Note de la DTS sur les besoins dans les secteurs de l'enseignement et de la formation en personnel et en équipement pour les années 1987 et 1988.
- Note de la DMD à l'intention de M. Tourlière sur la programmation quinquennale, 14 janvier 1987.
- Note relative à la loi programmes, sd.
- Note objectif 4, ouvrir l'école sur la vie culturelle, sd.
- Note sur les moyens demandés pour le budget de la Culture au titre de la loi sur les enseignements artistiques, 17 novembre 1986.
- Tableaux programme n°4, action éducative et sensibilisation, théâtre, arts plastiques évolutif de 1986 à 1992.
- Note de la DAP sur le projet de loi sur les enseignements artistiques, modifications proposées par la DAP, 5 novembre 1986.
- Note manuscrite sur les prévisions budgétaires, sd.

1990 04 22 carton 3

-Note de la DEF du ministère de la Culture sur l'investissement des collectivités territoriales pour le soutien aux enseignements artistiques, sd.

-Note de la DEF du ministère de la Culture sur le budget du ministère de la Culture, 2 juin 1988.

-Note de la DEAF du ministère de la Culture sur la délégation aux enseignements et aux formations, budget 1988, sd.

-Note sur les mesures nouvelles concernant les enseignements artistiques, budget 1988.

-Note de la direction du patrimoine du ministère de la Culture sur les propositions de la direction du patrimoine pour les actions éducatives dans le cadre de la loi sur les enseignements artistiques – programme 1988, 28 janvier 1988.

-Note de la DMD du ministère de la Culture sur la liste des projets à soutenir dans le cadre de l'année de la danse, 1^{er} février 1988.

-Note de la DAF du ministère de la Culture sur la demande de crédits pour 1988, 3 février 1988.

-Note sur les actions cinématographiques en milieu scolaire, 22 mars 1988.

-Note de la DMD du ministère de la Culture sur la programmation quinquennale, 14 janvier 1987.

-Note de la DEF du ministère de la Culture sur la question de M. Calzaroni concernant les enseignements artistiques, 9 juillet 1987.

-Note de l'attachée parlementaire du secrétaire d'Etat au ministère de la Culture, sur le dossier de presse enseignements artistiques, 30 juin 1987.

-Note sur les enseignements artistiques, crédits demandés par la culture au titre de l'exercice 1988, 19 juin 1987.

-Note de la DEF du ministère de la Culture sur les crédits demandés par la culture pour les actions vers le milieu scolaire, 15 juin 1987.

- Note de la DEF du ministère de la Culture sur la loi d'orientation sur les enseignements artistiques, 4 février 1987, 2 avril 1987.
- Note de la DEF du ministère de la Culture sur le programme 1987/88. Ministère de la Culture/ministère de l'Education nationale – développement des pratiques artistiques en milieu scolaire, 17 avril 1987.
- Note sur « donner une véritable éducation artistique de base à l'ensemble des jeunes dans le cadre de l'enseignement général », 4 juin 1987.
- Programme d'action pluriannuel pour les enseignements artistiques dans le cadre de l'application de la loi, sd.
- Note du secrétariat d'Etat auprès du Premier ministre chargé de la jeunesse et des sports, sur les observations sur la proposition de texte du 4 juin 1987 émanant de la DEF du Ministère de la Culture sur le programme d'action pluriannuel pour les enseignements artistiques dans le cadre de l'application de la loi, 11 juin 1987.
- Note sur le développement des enseignements artistiques dans l'enseignement général, 6 mai 1987.
- Note sur les enseignements artistiques dans le cadre scolaire, sd.
- Avant-projet de la mission interministérielle sur les enseignements artistiques – mesures budgétaires spécifiques 1988 pour le développement des enseignements artistiques, sd.
- Note de la DEF du ministère de la Culture sur la préparation du projet de loi sur les enseignements artistiques, 16 mars 1987.
- Note de la DEF du ministère de la Culture sur le programme d'action pluriannuel pour les enseignements artistiques dans le cadre de l'application de la loi, 24 avril 1987.
- Note de la mission interministérielle sur les enseignements artistiques, un plan de cinq ans pour le développement des enseignements artistiques, 12 février 1987.
- Note de la DEF du ministère de la Culture sur le projet de loi proposé par le ministre de la culture, 13 février 1987.
- Note de la DEF du ministère de la Culture sur les justifications des demandes du ministère de la culture pour les actions en milieu scolaire, 2 février 1987.

-Note du conseiller technique du ministre de la Culture sur le projet de loi sur les enseignements artistiques, 19 janvier 1987.

-Avant-projet de loi sur les enseignements artistiques, 15 janvier 1987.

-Liste des mesures d'accompagnement proposées par le ministère de la Culture, 16 janvier 1987.

1990 04 22 carton 4

-Note du CNESER (comité national de l'enseignement supérieur et de la recherche) sur le projet de loi sur les enseignements artistiques, 13 avril 1987.

-Note de la DAG du ministère de l'éducation nationale sur la réunion du conseil supérieur de l'Education nationale en séance plénière, 6 avril 1987.

-Note de Chirac à Marcel Landowski sur la mission interministérielle, 12 juin 1986.

-Note de la DEF à l'intention de Michel Boyon sur la réunion à Matignon du 1^{er} avril sur les enseignements artistiques, 1^{er} avril 1987.

-Relevé de décisions de la réunion interministérielle tenue le 19 mars 1987 sur les suites du comité interministériel sur les enseignements artistiques, 23 mars 1987.

-Note du ministère de la Culture sur l'avant projet de loi relatif aux enseignements artistiques, 30 janvier 1987.

-Note du secrétariat général du gouvernement sur la mise au point du projet de loi relatif aux enseignements artistiques avant saisine du conseil supérieur de l'Education nationale et du conseil d'Etat, 27 mars 1987.

-Projet de bac à option expression dramatique, proposition du SFA, en collaboration avec le SNPACEMDAD en vue de la rédaction du programme, sd.

-Note de Maurice Vallier (SFA) à Michel Tourlière sur la loi sur les enseignements artistiques, 10 mars 1987.

-Note de Letulle (cti) sur la loi sur les enseignements artistiques, 2 octobre 1987.

-« Enseignements artistiques », Edition du CNEA, n°61, novembre-décembre 1987.

-Livre Blanc de la FNCCC, n°78, janvier 1982.

- Note manuscrite du SNES, sd.
- Note de Letulle (CTI) sur la loi sur les enseignements artistiques, 26 octobre 1987.
- Note du Sénateur du Rhône –Emmanuel Hamel – sur les revendications des enseignants dans les disciplines artistiques, 12 novembre 1987.
- Note du ministre de la Culture au secrétaire général du gouvernement sur le projet de décret pris pour l’application de l’article 9 de la loi n°88-20 du 6 janvier 1988 relative aux établissements d’enseignement artistique, version 3, sd.
- « Audiences et rencontres », SNALC-PEEP, sd.
- Lettre de Guy Putfin –secrétaire national des affaires culturelles FEN relative au projet de décret sur le Haut comité des enseignements artistiques, 28 février 1988.
- Note de Jean-Jacques Gentil (PEEP) à l’intention de Mariani-Ducray, 8 avril 1987.
- Note du CNGA sur les observations de la CNGA sur les projets de décrets soumis au conseil supérieur du 19 février 1988, 12 février 1988.
- Note de Gérard Gastinel, secrétaire général du SNESA-FEN, 6 juillet 1986.
- Dépêche AFP sur le projet de décret sur les enseignements artistiques : le SNES hostile », mars 1988.
- Note de la DEF à l’intention de Mariani-Ducray sur la consultation des syndicats sur le projet de réforme du statut des enseignements des établissements d’enseignement supérieur de la culture, 5 mai 1987.
- Note de Letulle, président de la CTI, 9 février 1987.
- Organisations syndicales invitées.
- Ordre du jour de la CTI pour la réunion se la séance plénière du 2 décembre 1986, 16 octobre 1986.
- Ordre du jour de la CTI pour réunion du 23 janvier 1987, 19 janvier 1987.
- Note de Simone du Breuil, présidente de la fédération nationale des associations de parents d’élèves de conservatoires et écoles de musique, 23 janvier 1987.
- Note de la FNAPEC, 8 mars 1988.
- Note de la SGEN-CFDT sur la loi sur les enseignements artistiques, 26 mars 1987.

- Note du SNAC-FEN à Marcel Landowski sur les enseignements artistiques, 20 janvier 1987.
- Note du SNES à Jack Lang sur la loi relative aux enseignements artistiques, 17 juin 1988.
- Note de Georges-Olivier Darrason à M. Tourlière sur la FNPAES, 3 janvier 1988.
- « Les muses oubliées », *La voix des parents*, n°239, mars-avril 1987.
- Note du ministère de la Culture à l'intention du ministre sur son entretien du 30 septembre 1987 avec le président de la PEEP, sd.
- Projet de loi sur les enseignements artistiques (rédaction de M. Bernard après examen par la section intérieur), sd.
- Projet de Note du rapporteur François Bernard à la section de l'intérieur du conseil d'Etat, séance du 16 juin 1987.
- Note de la DEF à l'intention de M. Boyon sur les modifications apportées au projet de loi sur les enseignements artistiques par la section de l'intérieur du Conseil d'Etat, 17 juin 1987.
- Errata de François Bernard dans la section de l'intérieur au Conseil d'Etat, séance du 18 juin 1987.
- Note de l'AMF à l'intention de François Léotard sur le projet de loi relatif aux enseignements artistiques, 30 juillet 1987.
- Résolution votée à l'unanimité à l'issue de l'AGE de la FNCC sur les enseignements artistiques, sd.
- Communiqué à la presse de la commission des affaires culturelles de l'Assemblée nationale sur le projet de loi relatif aux enseignements artistiques, 12 novembre 1987.
- Compte rendu analytique officiel de l'Assemblée nationale sur les enseignements artistiques, 2^e et 3^e séances du 16 décembre 1987.
- Compte-rendu de la commission des affaires culturelles de l'Assemblée nationale après avoir entendu François Léotard sur le projet de loi n°319 relatif aux enseignements artistiques, 6 octobre 1987.

- Compte-rendu de la commission des affaires culturelles de l'Assemblée nationale après avoir entendu René Monory sur le projet de loi n°319 relatif aux enseignements artistiques, 14 octobre 1987.
- Opération d'actions en milieu scolaire aidées par le ministère de la Culture en 1987 dans les différentes régions de France, sd.
- Note de la DEF à l'intention de Mme Mariani-Ducray sur les éléments de réponse à l'attachée parlementaire de M. Kergueris, député du Morbihan, sur l'enseignement artistique dans les établissements scolaires, 18 novembre 1987.
- Note de la DEF sur le projet de loi et les conséquences financières pour les collectivités territoriales des actions prévues en milieu scolaire, sd.
- Note de la DEF sur les mesures nouvelles pour les enseignements artistiques en 1988 – 200 millions de francs, 28 octobre 1987.
- Commentaire de la DEF sur la loi sur les enseignements artistiques, 23 septembre 1987.
- Dossier sur les actions vers le milieu scolaire, liste des opérations conjointes avec l'Education nationale à financer sur les mesures nouvelles 1988.
- Note sur la charge financière maximale théorique d'une action nouvelle en matière d'enseignement artistique pour une collectivité locale, sd.
- Evaluation des conséquences financières pour les collectivités territoriales du développement des enseignements artistiques, 1988.
- Liste des services de la séance à l'Assemblée nationale, 16 décembre 1987.
- Amendements à la loi sur les enseignements artistiques, 3 décembre 1987.
- Liste de questions réponses à préparer par Le Nhat Binh pour François Léotard.
- Note de la DEF sur les services éducatifs : perspectives d'actions 1988, 10 novembre 1987.
- Note de la DEF sur le rapport du sénateur Luclotte sur le projet de loi sur les enseignements artistiques, 28 octobre 1987.
- Tableau comparatif de la loi sur les enseignements artistiques, 2^e version, sans date.

- Note manuscrite d'audience de l'Apemu, sd.
- Projet de loi relatif aux enseignements artistiques, examen par le Sénat, 29 octobre 1987, intervention du ministère de l'Education nationale.
- Projet de loi relatif aux enseignements artistiques, examen par le Sénat, 29 octobre 1987, intervention du ministère de la Culture.
- Projet de loi de finances, Assemblée nationale, 30 octobre 1987.
- « Communiqué du conseil des ministres », *Le Monde*, 24 septembre 1987.
- Lettre du maire de Douai sur les frais supportés par les communes pour l'enseignement musical dispensé aux lycéens préparant le bac musical F11, 16 septembre 1987.
- « Un prudent redressement », *Le Monde*, 24 septembre 1987.
- Note de Corinne Meutey à l'intention de Francine Mariani-Ducray, sur le projet de loi relatif aux enseignements artistiques, 7 octobre 1987.
- « Le projet de loi inquiète les profs », *Ouest France*, 21 octobre 1987.
- « Monory et Léotard défendront le projet », *Ouest France*, 13 octobre 1987.
- Avis de conférence de presse de l'Apemu sur le projet de loi relatif aux enseignements artistiques, 21 octobre 1987.
- Dépêche de l'AFP, « les enseignants d'arts plastiques et d'éducation musicale demandent le retrait du projet de loi sur les enseignements artistiques », 21 octobre 1987.
- « Les déboires de l'enseignement artistique », *Le Point*, 23 novembre 1987.
- « L'éducation artistiques : une loi pour rien », chronique de Maurice Fleuret, *Nouvel Obs*, sd.
- « Léotard et la culture – retour aux sources », *Le quotidien du maire*, 24-25 octobre 1987.
- « Les enseignements artistiques au Sénat –école payante », *L'humanité*, 30 octobre 1987.
- « L'école s'ouvre aux arts » par René Monory et François Léotard, *Le Monde*, 31 octobre 1987.

- « Enseignements artistiques : une priorité pour tous », par François Léotard, sd.
- Note de la DEF à l'intention du ministre de la Culture sur la préparation du débat au Sénat sur le projet de loi sur les enseignements artistiques, 23 septembre 1987.
- Intervention de François Léotard au conseil des ministres du 24 juin 1987 sur le projet de loi des enseignements artistiques.
- Charges financières des collectivités territoriales, budget 1988, sd.
- Actions vers le milieu scolaire – liste des opérations conjointes avec l'Education nationale à financer sur 10 ans, sd.
- Statistiques de l'enseignement général, sd.
- Note du ministère de la Culture, 1987-1988 : un programme d'actions communes à l'Education nationale et à la Culture, sd.
- Note sur un exemple de classe culturelle au centre national de la BD et de l'image d'Angoulême, 24 juin 1987.
- Note sur des expériences d'innovations pour l'initiation des jeunes aux disciplines artistiques, 24 juin 1987.
- Mise en place de 65 classes culturelles supplémentaires, sd.
- Notes « objectif sur 10 ans », *sur donner une véritable éducation artistique de base à l'ensemble des jeunes dans le cadre de l'enseignement général, sur développer les enseignements et formations spécialisées dans les différents domaines artistiques*, sd.
- Note de la DEF sur le projet de loi relatif aux enseignements artistiques, questionnaire de la commission des affaires culturelles du Sénat, question n°2 – moyens financiers, sd.
- Note de la DEF sur les éléments pour le discours du ministre au Sénat, 22 octobre 1987.
- Amendement présenté par M. Luclotte, n°29.
- Amendement du Sénat sur le projet de loi sur les enseignements artistiques, 3 octobre 1987.

- Amendement du Sénat sur le projet de loi sur les enseignements artistiques, 21 octobre 1987.
- Amendement du Sénat sur le projet de loi sur les enseignements artistiques, 26 octobre 1987.
- Note de la DEF sur le rapport du sénateur Lucotte sur le projet de loi sur les enseignements artistiques, 28 octobre 1987.
- Note de la DEF sur les observations concernant le rapport de la commission du Sénat, 28 octobre 1987.
- Note de la DEF sur les mesures nouvelles pour les enseignements artistiques en 1988 – 200 millions de francs, 28 octobre 1987.
- Le détail des 200 millions de francs de mesures nouvelles pour 1988, sd.
- Note de la DMD sur les éléments pour le dossier du ministre pour la présentation du projet de loi sur les enseignements artistiques devant le Sénat, 5 octobre 1987.
- Projet de loi de finances pour 1988 – questionnaire n°1 de la commission des finances, de l'économie générale et du plan de l'Assemblée nationale, sd.
- Les moyens prévus dans le projet de budget pour 1988 et leur affectation, sd.
- Note de la DEF sur l'enseignement artistique dans l'enseignement général, 11 août 1987.
- Evaluation des conséquences financières pour les collectivités territoriales de développement des enseignements artistiques, sd.
- Projet de loi de finances pour 1988, sd.
- Tableaux n°2 et 3 sur le projet de loi de finances pour 1988.
- Note sur les enseignements artistiques, sd.
- Question n°17 – enseignement de l'histoire de l'art, sd.
- Note du ministère de la culture sur la structure de concertation Education nationale/Culture, Mlle Mosser, 14 mars 1988.
- Note du cabinet du ministre de l'Education nationale sur le décret concernant les intervenants culturels en milieu scolaire, 14 mars 1988.

-Avant projet de décret relatif au concours des personnes intervenantes dans les enseignements artistiques, 7 mars 1988.

-Exposé des motifs, sd.

-Projet de loi relatif à l'enseignement de la danse, chapitre 1^{er} – dispositions relatives aux conditions d'enseignement de la danse, sd.

-Note sur réunion pour le projet de loi sur l'enseignement de la danse, 2^e réunion, sd.

-Note de la DEF sur l'élaboration des textes d'application de la loi n°88-20 du 6 janvier 1988 relative aux enseignements artistiques, 27 janvier 1988.

-Projet de décret de la DEF, 27 janvier 1988.

-Note du cabinet du ministre de l'Education nationale sur le Haut comité des enseignements artistiques à l'intention de Francine Mariani-Ducray et de M. Roger, 22 janvier 1988.

-Note de la DEF, décret en application de l'article 7 de la loi relative aux enseignements artistiques, sd.

-Note de la DEF sur les propositions à négocier avec le ministère de l'Education nationale pour le décret relatif à l'article 7 de la loi, 2 février 1988.

1990 04 22 carton 5

-Note d'Hélène Mathieu de la DEF sur les actions de formations conjointes dans le domaine de l'action culturelle et des enseignements artistiques, 8 mai 1988, 4p.

-Note du secrétaire général du gouvernement sur l'état d'avancement des décrets d'applications des lois, 29 janvier 1988, 2p.

-Note de la FNCC sur la résolution voté à l'unanimité à l'issue de l'AGE de la FNCC sur les enseignements artistiques, 13 novembre 1987, 2p.

-Note de la DEF sur la loi d'orientation sur les enseignements artistiques, 2 avril 1987, 4p.

-Note manuscrite anonyme de la DEF sur le Haut comité, 9 avril 1988, 2p.

-Note de Le Nhat Binh à l'intention de Michel Boyon sur le calendrier de la loi.

- Annexe sur la liste des textes qui relèvent de l'initiative du ministère de la Culture et de la Communication, sd, 2p.
- Projet de décret de la DMD sur la loi de 1988, 2 février 1988, 3p.
- Note du délégué de la DEF sur le concours des artistes professionnels aux enseignements artistiques : article 5 du projet de loi, 2p.
- Note de la DEF du ministère de la culture et de la communication sur les propositions à négocier avec le MEN pour le décret relatif à l'article 7 de la loi, 1p.
- Documents sur les intervenants extérieurs.
- Note du DRAC Champagne-Ardenne sur les procédures d'agrément des artistes intervenant en milieu scolaire et structures de concertation avec l'Education nationale, 9 juillet 1987.
- Note de la DRAC de Midi-Pyrénées (Patrice Beghain) à l'intention de J-M Lucas sur la mise en œuvre de l'article 5 sur le projet de loi relatif aux enseignements artistiques, 1^{er} septembre 1987.
- Note de la confédération nationale des groupes autonomes de l'enseignement public sur le projet de décret relatif au concours d'intervenants extérieurs dans les enseignements artistiques, soumis au Conseil supérieur du 25 mars, 17 mars 1988.
- Notes manuscrites de la DEF, réunion Matignon sur les intervenants extérieurs/ville de Paris, 23 septembre 1988.
- Note de la DAP au délégué aux enseignements et aux formations sur les éléments pour les avant-projets d'arrêtés relatifs aux intervenants extérieurs à l'école, 25 mars 1988.
- Rapport au Premier ministre sur la loi de 1988, sur les intervenants extérieurs, sd.
- Compte rendu de la réunion interministérielle tenue le 29 mars 1988 sur la mise au point du décret d'application relatif aux intervenants extérieurs de la loi n°88-20 du 6 janvier 1988 sur les enseignements artistiques, 30 mars 1988, 6p.
- Projet de décret relatif au concours de personnes intervenant dans les enseignements artistiques, liste des fonctionnaires des administrations pouvant être désignés en qualité de commissaire du gouvernement, sd, 1p.

- Relevé du conseil supérieur de l'Education nationale du 25 mars 1988 sur l'examen du projet de décret relatif au concours d'intervenants extérieurs dans les enseignements artistiques, 28 mars 1988.
- Note de Françoise Mosser, conseiller technique au cabinet du ministre de l'Education nationale à l'intention de la DEF du ministère de la Culture, sur le décret relatif aux personnes intervenant dans les enseignements artistiques, 8 avril 1988.
- Note de Michel Tourlière de la DEF à l'intention des différentes directions du ministère de la Culture sur les projets d'arrêtés pris en application du décret du 6 mai 1988 concernant les personnes apportant leur concours aux enseignements et activités artistiques, 8 septembre 1988.
- Projet du ministère de l'Education nationale en consultation pour avis sur les projet d'arrêté fixant les modalités de compétence professionnelle pour les personnes apportant leur concours aux enseignements et activités artistiques, 15 juillet 1988.
- Copie de la lettre adressée par le SNES (Jean-Louis Auduc et Denis Paget) à René Monory concernant les deux décrets élaborés en application de la loi relative aux enseignements artistiques, 17 février 1988.
- Document « Pour élargir le programme d'actions communes : des mesures nouvelles », sd, 2p.
- Tableau sur l'éducation artistique.
- Bilan 1988 et perspectives 1989 du ministère de l'Education nationale, les enseignements artistiques dans le premier degré, Haut comité pour les enseignements artistiques, réunion du 15 mars 1989, 6p.
- Bilan 1988 du ministère de l'Education nationale sur les enseignements et pratiques dans le second degré, février 1989.
- Note du ministère de l'Education nationale sur la mise en œuvre de la loi du 6 janvier 1988 relative aux enseignements artistiques dans l'enseignement supérieur, 14 mars 1989.
- Note du ministère de l'Education nationale sur les opérations d'aménagement des rythmes de vie des enfants, Haut comité des enseignements artistiques, réunion du 15 mars 1989.

- Fiches d'information sur le partenariat pédagogique entre les ministères de l'Education nationale et de la Culture.
- Tableau sur la liste des groupes de travail.
- Bilan de la politique de développement des enseignements artistiques, année 1988, 11p.
- Convocation lancée par Marcel Landowski pour la réunion du Haut comité pour les enseignements artistiques du 15 mars 1989, 10 mars 1989, 2p.
- Orientations budgétaires pour 1989 envoyées Françoise Mosser de la DEF, à Marcel Landowski pour la préparation du Haut comité pour les enseignements artistiques du 15 mai 1989.
- Sommaire du dossier établi pour l'installation du Haut comité pour les enseignements artistiques, 29 mars 1988, 3p. (Allocution de Chirac, François Léotard, 27p., René Monory, 8p., Marcel Landowski, 2p.).
- Dossier sur le Haut comité des enseignements artistiques.
- Dossier sur les enseignements artistiques au ministère de la Culture et de la Communication.
- Dossier sur les enseignements artistiques au ministère de l'Education nationale.
- Dossier sur le développement des relations entre le ministère de l'Education nationale et le ministère de la Culture et de la Communication.
- Dossier sur les enseignements artistiques au ministère de la Recherche et de l'Enseignement supérieur.
- Dossier sur la contribution du secrétariat d'Etat à la Jeunesse et aux Sports au développement des enseignements artistiques.
- Dossier sur les actions de sensibilisation à l'architecture à l'urbanisme du ministère de l'Equipement.
- Arrêté des ministères de la Culture et de l'éducation nationale portant nomination des membres du Haut Comité des enseignements artistiques, 4p.

- Note de Françoise Mosser, conseiller technique au ministère de l'Éducation nationale, à l'intention de Marc Sanson, secrétaire général du gouvernement, sur le Haut comité des enseignements artistiques – représentants des collectivités locales, 25 mars 1988.
- Note de Michel Boyon, directeur de cabinet du ministère de la Culture à l'intention de Benard Landouzy, directeur de cabinet du ministère des Affaires sociales et de l'Emploi, 16 mars 1988, 4p.
- Compte rendu de la réunion interministérielle tenue le 4 mars 1988 sur le décret d'application de la loi n°88-20 relative aux enseignements artistiques, 10 mars 1988.
- Avant-projet de décret relatif au concours de personnes intervenant dans les enseignements artistiques, 9 mars 1988.
- Avant-projet d'exposé des motifs, sd.
- Projet de loi relatif à l'enseignement de la danse, sd, 3p.
- Note à l'intention du directeur de cabinet sur le texte de l'intervention devant le conseil ministériel des enseignements et des formations, 7 mars 1988.
- Note sur les classes culturelles, 2p.
- Note sur la danse dans l'enseignement général, 2p.
- Note de Robert Abirached à la DEF sur les perspectives d'action à moyen terme à la DTS, 21 mars 1988, 3p.
- Sommaire de liste de documents.
- Dossier sur le moyens consacrés par le ministère chargé de la Culture aux enseignements et aux formations, 4p.
- Dossier sur les moyens nouveaux pour les enseignements à la culture pour 1988, 3p.
- Dossier sur le développement de l'enseignement culturel du cinéma et de l'audiovisuel, 3p.
- Dossier sur le théâtre.
- Dossier sur les classes du patrimoine.
- Dossier de la direction des musées, 3p.
- Note des services éducatifs de la direction du patrimoine.

-Note du CFMI.

-Note du DEF à l'intention de Francine Mariani-Ducray sur les propositions d'éléments de discours pour l'intervention du ministre lors de la réunion inaugurale du Haut comité, 1988, 2p., sd.

-Document sur le Haut comité des enseignements artistiques, 2p., sd.

-Biographies des membres du Haut comité pour les enseignements artistiques, sd.

1990 04 22 carton 6

-Tableau sur les actions vers le milieu scolaire, projet de budget 1989, sd

-Note de la DDC du ministère de la Culture sur la coopération Education/Culture – mesures nouvelles budget 1987, février 1986.

-Note sur la dotation 1986 sur les actions en milieu scolaire, sd

-Note de la DDC du Ministère de la Culture à l'intention de M. Marmion sur le rôle et bilan de la mission Education/Culture, 2 mai 1986.

-Note de la DDC du ministère de la Culture sur la préparation d'un bilan programme de la DDC : action éducation/culture, 11 mars 1986.

-Note sur la répartition des crédits non déconcentrés –action ne milieu scolaire, chapitre 43 –50 –71.

-Note de la DDC du ministère de la Culture sur la proposition de dispositif pour la promotion des classes arc en ciel, sd.

-Note de la DDC du Ministère de la Culture sur la mission éducation/culture – budget 1986 – propositions d'économies, sd.

-Note de la DDC du ministère de la Culture sur la préparation d'un bilan programme de la DDC – action éducation/culture, 11 mars 1986.

-Note de la DEAF du ministère de la Culture sur le moyens nouveaux du ministère en 1987 pour les actions en milieu scolaire, sd.

-Projet de budget prévisionnel du programme national 1987 Education/Culture, 12 janvier 1987.

- Note de la DEF du ministère de la Culture sur les perspectives 1987 pour les enseignements artistiques, 5 janvier 1987.
- Tableau sur la répartition des dotations 1987, chapitre 43-60 article 73, 10 avril 1987.
- Note sur la part des dépenses prévues pour 1988, susceptibles d’être prises en charge sur le budget de la DEF, 12 avril 1987.
- Récapitulatif des mesures nouvelles demandées au titre du budget 1988, DEF, 12 avril 1987.
- Programme n°1 – actions en milieu scolaire, 12 avril 1987.
- Note de la DDC du ministère de la Culture sur la dépense publique pour les enseignements artistiques, avril 1986.
- Note de la DAG du ministère de la Culture à l’intention de Yves Marmion, sur les dotations budgétaires consacrées aux actions de formation et d’enseignement artistique, 8 avril 1986.
- Note de la direction générale des finances et de la modernisation du ministre de l’Education nationale, sur le coût de l’enseignement de la musique, 23 mai 1986.
- Note de la DEF du ministère de la Culture sur les moyens nouveaux du ministère en 1987 pour les actions en milieu scolaire, 6 octobre 1986.
- Projet de budget 1988, 17 juillet 1987.
- Note de la DEF du ministère de la Culture sur le projet de budget 1989, 28 juillet 1988.
- Budget 1988 par directions du ministère de la Culture.
- Note de la DEF du ministère de la Culture sur la loi relative aux enseignements artistiques – un effort financier sur 10 ans, 1^{er} août 1988.
- Note du directeur de cabinet du ministère de la Culture sur la préparation de la loi de finances pour 1988 – conférence budgétaire de 1^{ère} phase, 3 avril 1987.
- Note sur les actions vers le milieu scolaire, sd.
- Projet de budget 1989- demandes budgétaires de l’Education nationale, 19 février 1988.

-Note de la DTS du ministère de la Culture sur la préparation du budget 1989, 18 mars 1988.

-Note de DMF sur les demandes de mesures nouvelles enseignements et formations, 20 mars 1988.

-Tableau sur le projet de loi de finances 1988, direction des archives de France, mars 1988.

-Tableau sur les actions vers le milieu scolaire – tableau n°1, budget 1988.

-Tableau sur les actions vers le milieu scolaire, sd.

-Note du ministère de la Culture sur le budget des enseignements artistiques pour 1989, 2 août 1988.

1990 04 22 carton 7

-Note de Michel Simonot du centre national pour l'action artistique et culturelle, sur le projet d'organisation d'un colloque portant sur les enseignements artistiques, 24 octobre 1986.

-Projet d'article signé M. Tourlière, « L'enseignement artistique à condition « qu'il soit reçu », sd, 9p.

-Intervention de M. Tourlière, réunion avec les maires à Orsay, 7 décembre 1987, 8p.

-« Proposition pour l'enseignement de l'avenir », texte intégral du rapport du Collège de France, *Le matin*, 29 mars 1985.

-Note de Philippe de Villiers à Philippe Nemo sur la définition des orientations de cette politique prioritaire de l'éducation artistique, 23 septembre 1986.

-Note de la DEF du ministère de la Culture sur les enseignements artistiques dans l'enseignement général, 11 août 1987.

-Note de la DDC du ministère de la Culture sur la bibliographie des enseignements artistiques dans le cadre scolaire, mai 1986.

-Mensuel du centre d'information et de documentation jeunesse, sur l'instituteur, décembre 1985.

- Mensuel du centre d'information et de documentation jeunesse, sur le professeur d'enseignement général de collège, octobre 1985.
- Note de la DDC du ministère de la Culture à l'intention de Yves Marmion sur les lacunes du système éducatif français dans le domaine des enseignements artistiques, 22 mai 1986.
- Note de la DAP du ministère de la Culture sur les classes arc en ciel, sd.
- Note sur les artistes résidents réalisée par savoir au présent, sd.
- Note sur les classes arc en ciel, sd.
- Tableau du ministère de la Culture sur les programmes d'actions nouvelles en milieu scolaire, 7 juillet 1987.
- « Enseignement et culture : une cohabitation difficile », Michel Boutinard-Rouelle, sd.
- Note de la DAP du ministère de la Culture sur les enseignements artistiques – relations avec le ministère de l'éducation nationale, 24 mars 1986.
- Note de la délégation à la création aux métiers artistiques et aux manufactures, sur les questions de nature à être traitées, 1980.
- Protocole d'accord interministériel, 16 mars 1983.
- Note de la DDC du ministère de la Culture sur le récapitulatif des notes concernant les enseignements artistiques, 20 juin 1986.
- Dossier sur le rôle et bilan de la mission culture/éducation, 2 mai 1986, 6p.
- Note de la DDC du ministère de la Culture sur la réforme des enseignements artistiques, 23 avril 1986.
- Note de la DDC du ministère de la Culture sur le rôle des DRAC dans les rapports avec l'Education nationale et dans le domaine des enseignements artistiques, 6 juin 1986.
- Note de la DDC du ministère de la Culture sur la transformation des options théâtre et expression dramatique et « cinéma et audiovisuel » en section A3 de l'enseignement secondaire, 11 avril 1986.

- « Les programmes académiques d'action culturelle : enrichir les projets des établissements », sd.
- « Conditions socio-culturelles de l'éducation artistique », cycle de séminaire 84/85, par Antoine Hennion, Les documents de l'institut de pédagogie musicale, 25 octobre 1984.
- « Pédagogie de l'écoute contre pédagogie de l'échec », séminaire d'Eric Sprogis, 84/85, les documents de l'institut de pédagogie musicale, 14 février 1985.
- Note de Philippe de Villiers à René Monory.
- Note de Jean-Pierre Chevènement à Jack Lang sur le financement des centres de formation de musiciens intervenant à l'école élémentaire, 24 mars 1986.
- Circulaire n°84 220 du 25 juin 1984 sur les centres de formation de musiciens intervenant à l'école élémentaire et pré élémentaire, 25 juin 1984.
- Circulaire n°86 – 097 sur le fonctionnement des classes musicales à horaires aménagés des collèges, 3 mars 1986.
- Note sur les centre de formation de musiciens intervenant à l'école élémentaire et préélémentaire, sd.
- Note sur les programmes académiques d'action culturelle dans le domaine de la musique, 27 mars 1986.
- Note sur les classes à horaires aménagés, 27 mars 1986.
- Note sur les classes préparant au bac F11 (option : instrument, danse), 27 mars 1986.
- Note de la DEAF du ministère de la Culture sur le colloque Etat et culture au Sénat, 9 septembre 1986.
- Note sur le rôle de l'Etat en matière d'enseignement de la musique et de la danse, colloque Etat et culture, sd.
- Note de la DEF du ministère de la Culture pour l'émission « questions à domicile », 18 décembre 1986.
- Note de la DEAF du ministère de la Culture sur le colloque art et culture, Sénat, regard sur la situation actuelle des enseignements artistiques, 12 septembre 1986.

-Note de la DEF du ministère de la Culture sur la position du ministère de la Culture concernant le développement des enseignements artistiques dans le milieu scolaire, 26 novembre 1986.

-Note de la DAP du ministère de la Culture sur les neuf mesures en faveur des enseignements artistiques, 17 avril 1986.

-Note sur les considérations sur les enseignements artistiques, DDC, 21 mai 1986.

-Note sur les enseignements des arts plastiques, sd.

-Note de la DAP sur les propositions pour une relance de la politique des enseignements artistiques, 10 juin 1986.

-Note de la DDC du ministère de la Culture sur la dépense publique pour les enseignements artistiques, avril 1986.

-Note sur les enseignements artistiques, sd.

1990 04 22 carton 8

-Note de la DEF à la DAG sur la contribution de la direction de l'administration générale et de l'environnement culturel à l'action de la délégation aux enseignements et aux formations, 6 mars 1987, 3p.

-Compte rendu de la réunion du 29 juin 1987 du groupe de pilotage de l'opération jeunes et musées, 3p.

-Convocation à un groupe de pilotage du centre national pour l'action artistique et culturelle, sur l'opération jeunes et musées, 5 novembre 1986.

-Convocation pour réunion du 11 décembre 1986 pour l'opération jeunes et musées, 28 novembre 1986.

-Compte rendu de réunion, opération jeunes dans les musées, groupe de pilotage du 30 juin 1986.

-Rapport de la commission de réflexion arts plastiques sur l'enseignement la formation et l'éducation, Troche, octobre 1985, 68p.

- Note de la DAP sur les grandes orientations de ma délégation aux arts plastiques en matière d'enseignements, sd, 4p.
- Note de Jean Ader à l'intention de Dominique Wallon sur l'audience d'une délégation du SNES, 16 juin 1982.
- Lettre de Jean-François Mathey, délégué rectoral aux affaires culturelles, rectorat de Strasbourg au DEP, 22 novembre 1983, 4p.
- Note de la DAP à l'intention de Jacques Sallois sur la mise en œuvre du protocole d'accord Culture/Education nationale, 2 juin 1983.
- Note sur l'enseignement des arts plastiques.
- Propositions pour une éducation esthétique plastiques pour tous, Claude Clero, 7p.
- Note du ministre de la Culture sur les arts plastiques, intervenants culturels dans l'éducation et les enseignements artistiques, sd.
- Note de la DAP à Jean Ader, sur la politique de la délégation aux arts plastiques en matière de formation, 30 novembre 1983.
- Note de C. Cléro, chargé de mission IGEA au ministère de la Culture sur les réflexions et documents sur les activités d'expression plastiques – loi sur l'éducation artistique, mars/avril 1982.
- Rapport soumis à l'intention de M. le président de la République sur l'éducation artistique, par Alain Casabona, sd.
- Note de la DAP au directeur de cabinet sur la loi sur l'éducation artistique, la formation des enseignants, sd.
- Note de la DAP au directeur de cabinet du ministère de la Culture sur la loi sur l'éducation artistique – ouverture des établissements culturels au public scolaire, 27 janvier.
- Note de la DAP au directeur de cabinet du ministère de la Culture su la réunion au cabinet du premier ministre consacrée à l'enseignement artistique, 14 janvier 1983.
- Note de la DAP sur le projet de loi sur l'éducation artistique, sd (plusieurs versions)

- Contre proposition d'exposé des motifs par Cléro, commission Troche, 16 décembre 1982.
- Proposition pour un avant-projet de loi sur les enseignements artistiques, sd.
- Note de J.-P. Bernard au directeur de la DAP sur la critique du projet de loi sur les enseignements artistiques, 20 décembre 1982.
- Note de la DDC sur les propositions sur la loi sur les enseignements artistiques, sd.
- Papier de Cléro sur l'éducation esthétique, initiation et enseignement, arts plastiques, 9 mai 1983.
- Commission de réflexion sur les arts plastiques – groupe de travail formation/enseignement à Jacques Sallois, sd.
- Liste des membres du groupe de travail : enseignement, formation, éducation, sd.
- Liste des membres du groupe de travail : enseignement et formation, sd.
- Compte rendu de la commission Troche, commission arts plastiques, 20 janvier 1983.
- Compte rendu de la commission Troche, commission arts plastiques, 4 novembre 1982.
- Compte rendu de la commission Troche, commission arts plastiques, 30 septembre 1982.
- Chapitre enseignement et formation du rapport Troche, sd.
- Note sur la commission de réflexion sur les arts plastiques (mission Troche), 21 juin 1982.
- Document manuscrit intitulé « idées géniales du 21 juillet.
- CV de Claude Cléro à Jean Ader, 2 juin 1982.

1990 04 22 carton 9

- Note de la DTS à l'intention de M. Tourlière, délégué aux enseignements artistiques, sur les cassettes audiovisuelles pédagogiques, 29 janvier 1988.
- Note sur le CNDP, sd.

- Cahier des charges de la société nationale antenne 2.
- Cahier des charges de la société nationale de programme FR3.
- Cahier des charges de la société nationale de radio France.
- Cahier des charges de la société nationale de l'ina.
- Rapport d'exécution du cahier des charges de TF1.
- Rapport d'exécution du cahier des charges d'antenne 2.
- Rapport d'exécution du cahier des charges de FR3.
- Note d'Eric Vinassac à Michel Tourlière sur le service éducatif de FR3, 4 novembre 1986.
- Note de Thierry Caillon à Bertrand de Villiers sur le service éducatif de FR3.
- Note de la DEF à l'intention de Eric Vinassac sur la mise en place d'un service éducatif au sein de FR3.
- Propositions pour un service éducatif jeunesse et public plus large.

1990 04 22 carton 10

- Note de la DTS sur les enseignements artistique placés sous la tutelle de la direction du théâtre et des spectacles, sd.
- Note de Pierre Allemand du syndicat nationale des artistes musiciens de France, projet de loi sur l'enseignement de la danse, 29 septembre 1986.
- Note de la DMD du ministère de la Culture sur le projet de loi sur l'enseignement de la danse, 21 mars 1986.
- Note de la DMD du ministère de la Culture, exposé des motifs du projet de loi sur la danse, 24 décembre 1985.
- Projet de loi sur l'enseignement de la danse, 15 juin 1987.
- Conférence de presse sur l'enseignement de la danse en France, 21 octobre 1987, 24p.

-Note de l'association des professeurs d'archéologie et d'histoire de l'art des universités, sur l'enseignement de l'histoire de l'art dans l'enseignement secondaire, janvier 1987.

-Note du conseil supérieur de la musique au ministère de la Culture sur le développement des enseignements artistiques, 22 décembre 1986.

-Note du conseil supérieur de la musique du ministère de la Culture sur la présidence d'une assemblée plénière du conseil supérieur de la musique, 19 mars 1987.

-Note du conseil supérieur de la musique du ministère de la Culture sur le projet de loi relatif aux enseignements artistiques, 19 juin 1987.

-Note de la DMD du ministère de la Culture à l'intention de Le Nhat Binh, délégué adjoint aux enseignements et aux formations, sur l'exemple de collaboration ministère de la Culture et de la Communication – ministère de l'Éducation nationale, dans la perspective du prochain débat au Sénat, 5 octobre 1987.

-Dépêche AFP sur l'enseignement et la recherche en histoire de l'art, un nouvel essor pour cette discipline importante, conseil de ministres, février 1986.

-Compte rendu de la réunion interministérielle tenue le 30 juillet 1986 sous la présidence de M. Durand, conseiller pour l'éducation et la recherche et de M. Boutinard-Rouelle, conseiller technique au cabinet du Premier ministre, sur l'enseignement de l'histoire de l'art – situation de la bibliothèque d'art et d'archéologie, 31 juillet 1986.

-« L'avenir des études d'archéologie et d'histoire de l'art dans l'enseignement supérieur », *L'information histoire de l'art*, mai-juin 1969.

1990 04 22 carton 12

-Note de la DAP sur les classes arc en ciel, 1985.

-Tableau de la DDC sur les classes arc en ciel – classes culturelles, 1985.

-Note de Jean Ader sur les enseignements artistiques dans le système éducatif : l'action du ministère de la Culture, 28 octobre 1985, 4p.

- Compte rendu de la réunion interministérielle tenue le 5 mai 1982 sur le développement des enseignements artistiques, 5 mai 1982.
- Compte rendu de la réunion interministérielle tenue le 7 juillet 1982 sur le développement des enseignements artistiques, 23 juillet 1982.
- Compte rendu de la réunion interministérielle tenue le 20 décembre 1982 sur le développement des enseignements artistiques, 27 décembre 1982.
- Compte rendu des réunions interministérielles tenues les 14, 21 et 28 janvier 1983 sur le développement des enseignements artistiques, 31 janvier 1983.
- Compte rendu des réunions interministérielles tenues les 4 et 17 février 1983 sur le développement des enseignements artistiques, 22 février 1983.
- Compte rendu de la réunion interministérielle tenue le 28 février 1983 sur le développement des enseignements artistiques, 1^{er} mars 1983.
- Communication conjointe des ministres de l'Education nationale et de la Culture, 9 mars 1983.
- Compte rendu de la réunion interministérielle tenue le 5 juillet 1983 sur le développement des enseignements artistiques, 11 juillet 1983.
- Compte rendu des réunions du 25 février 1987 des groupes de pilotage des options cinéma et audiovisuel et théâtre et expression dramatique, 9 mars 1987, 4p.
- Circulaire n°88-007 du 8 janvier 1987 sur la semaine des arts, BOEN, n°2, 15 janvier 1987.
- Note de René Monory à François Léotard sur la semaine des arts, 8 janvier 1987, 4p.
- Note sur les classes culturelles, compte rendu de la réunion du 26 février 1987 entre la direction des écoles, la DAP, le CNC et la DEF, 9 mars 1987, 4p.
- Note sur les classes du patrimoine, compte rendu de la réunion du 18 mars 1987, avril 1987.
- Note de la DEF, budget 1988 destiné aux activités vers les milieux scolaire, sd.
- Note de la ville de Paris sur les contrats bleus ateliers culturels.
- Note sur le comité ministériel des enseignements artistiques.

- Annexe de la convention entre les trois académies d'Ile-de-France et la DRAC sur les artistes résidents, sd.
- Note de la DDC et de la DAP sur l'action conjointe Education nationale/ Culture pour la mise en place d'ateliers photographie dans les collèges, 24 septembre 1985.
- Note de la DDC sur le descriptif des opérations expérimentales dans le domaine des enseignements artistiques, 11 avril 1986.
- Note de la DDC à l'intention de Dominique Wallon sur enseignement artistique et intervenants extérieurs, sd.
- Note concernant les animations en milieu scolaire dans les établissements d'action culturelle (maison de la culture et centre d'action culturelle), février 1983, 2p., version A.
- Note concernant les animations en milieu scolaire dans les établissements d'action culturelle (maison de la culture et centre d'action culturelle), février 1983, 2p., version B.
- Note de Jean Ader à Dominique Wallon sur la réunion MAC/DDC du 11 octobre 1983 sur l'ouverture des EAC au milieu scolaire, 18 octobre 1983, 3p.
- Note sur les arts plastiques à l'école.
- Tableau pour la préparation à la réunion du 3 février 1983, relevé de décisions, 7p.
- Note sur la formation musicale : où, comment pour qui ?, avril 1986.
- Note à l'intention de M. Calzaroni – chargé de mission auprès du ministre de la Culture et de la Communication, sur la réponse à votre note C56 du 3 juin 1987 concernant les enseignements artistiques, 9 juillet 1987.
- Notes sur les expériences d'innovation des jeunes aux disciplines artistiques, 24 juin 1987.
- Note du ministère de la Culture sur 1987/1988 : un programme d'action communes à l'Education nationale et à la Culture, sd, 3p.
- Note de la DEF à l'intention du ministre de la Culture sur l'entretien avec M. René Monory le 1^{er} octobre 1987 sur le projet de loi sur les enseignements artistiques, 30 septembre 1987, 4p.

- Note de la DEF sur les perspectives 1987 pour les enseignements artistiques, 5 janvier 1987.
- Note de la DEF (Hélène Mathieu) à l'intention de Le Nhat Binh, sur le compte rendu de la réunion avec la direction des écoles le 1^{er} juin 1987 sur la formation des instituteurs, 2 juin 1987, 4p.
- Note M. Dubost à l'intention de Michel Tourlière sur les ateliers artistiques dans les collèges, lycées et écoles normales, 14 mai 1987.
- Note de Maurice Fleuret sur le programme académique d'action culturelle dans le domaine de la musique, 21 décembre 1982, 3p.
- Note de la DEF à l'intention de Michel Tourlière sur les actions conjointes écoles normales/écoles d'art : formation des formateurs et instituteurs, 9 avril 1987, 3p.
- Programme 1987-1988, ministère de l'Education nationale et ministère de la Culture sur le développement des pratiques artistiques en milieu scolaire, 3p.
- Note sur le Conseil ministériel des enseignements et formations, sd.
- Propositions pour répondre au souhait de monsieur Jack Lang de saisir le ministre de l'Education nationale de dossiers « précis, concrets et immédiatement opérationnel », concernant l'histoire de l'art, l'audiovisuel, l'éveil artistiques, etc..., 12 juillet 1988.
- Note d'André Hatala à Michel Tourlière sur la formation dans les établissements scolaires dans le domaine de l'histoire de l'art, 28 novembre 1986, 2p.
- Note de Michel Delaborde, inspecteur général chargé de mission auprès de la DEF à l'intention de M. le ministre sur les premières propositions pour une politique de sensibilisation artistique, 26 novembre 1986.
- Note d'information du service de la prévision, des statistiques et de l'évaluation au ministère de l'éducation nationale, sur les matériels audiovisuels, vidéo et informatique au 1^{er} janvier 1984 dans les établissements publics du second degré, 21 janvier 1985, 7p.
- Planification de la rencontre sur 5 décembre 1988 sur le partenariat dans les enseignements et activités artistiques, 3p.
- Loi n°71-577 du 16 juillet 1971 d'orientation sur l'enseignement technologique, 5p.

- Note de la DEF à la DAG sur la contribution de la DAGEC à la DEF, 30 janvier 1987.
- Note sur le programme d'action proposé par le ministère de la Culture et de la communication sur les académies pilotes, sd, 4p.
- Note de Jean-Pierre Bernard, conseiller auprès du ministre de la Culture à Philippe de Villiers sur la mise en place d'une réunion interministérielle, 10 octobre 1986.
- Note de la DEF sur les enseignements artistiques dans le cadre scolaire, 16 janvier 1987.
- Note de la DEF sur la position du ministère de la Culture et de la Communication concernant le développement des enseignements artistiques dans le milieu scolaire, 26 novembre 1986, 7p.
- Note sur le développement des relations entre Education nationale et Culture, 19 juin 1987, 2p.
- Note sur les perspectives 1987 pour le développement des enseignements artistiques en milieu scolaire, 9 février 1987, 7p.
- Note sur le programme d'action pluriannuel pour les enseignements artistiques dans le cadre de l'application de la loi, février 1987, 7p.
- Note du ministère de la Culture sur 1987-1988 : un programme d'actions communes à l'Education nationale et à la Culture, 19 juin 1987.
- Note de la DEF sur le programme 1987/1988, ministères de la Culture et de l'Education nationale sur le développement des pratiques artistiques en milieu scolaire, avril 1987.
- Note de la DEF sur le point des négociations avec la direction des écoles, 11 mars 1987.
- Note de la DMD à M. Boyon sur la mise en place d'une réunion, 9 avril 1987.
- Note de la DEF sur le compte rendu de la réunion du 17 février 1987 entre les ministres de l'Education nationale et de la Culture et la ville de Paris, 19 février 1987.
- Note de la DEF sur le programme interministériel et sur le développement des pratiques artistiques en milieu scolaire en 1987, 26 février 1987.

- Note sur les enseignements artistiques dans l'enseignement général, novembre 1986.
- Note sur le projet d'action culturelle scolaire, 1987.
- Note de la DEF sur le PAE de développement culturel concerté, sd.
- Note de la DEF sur l'action culturelle en milieu scolaire, sd.
- Note de la DDC sur le descriptif des opérations expérimentales dans le domaine des enseignements artistiques, sd.
- Note de Jean-Claude Luc sur l'éducation artistique, 29 avril 1986.
- Conclusions des réunions Education nationale/Culture préparatoires à la communication conjointe des ministres, mars 1983, 12p.
- Notes pour les conclusions de la journée d'évaluation des classes arc-en-ciel, 2 juin 1986, 3p.
- Note de la DDC sur la transformation des options cinéma et audiovisuel et théâtre et expression dramatiques en section A3 de l'enseignement secondaire, 11 avril 1986.
- Note de la DDC à l'intention d'Yves Marmion sur les lacunes du système éducatif français dans le domaine des enseignements artistiques, 22 mai 1986, 2p.
- Note de la DDC à l'intention de Monsieur Marmion, chargé de mission sur le rôle des DRAC dans les rapports avec l'Education nationale et dans le domaine des enseignements artistiques, 6 juin 1986.
- Note de la DAG sur les enseignements culturels de 1976 à 1978, mai 1986.
- Note de la DDC sur les enseignements artistiques dans le système éducatif, 4 avril 1986, 9p.
- Note de la DDC à l'intention de Monsieur Marmion sur le rôle et bilan des la mission culture/éducation, 2 mai 1986, 6p.
- Note de la DDC à l'intention de Monsieur Marmion sur la réforme des enseignements artistiques, 23 avril 1986, 11p.
- Note sur les enseignements artistiques dans le système éducatif, sd.
- Stage national direction des collèges/mission de l'action culturelle et des cultures régionales sur l'image au collège, sd.

- Note à M. Vinciguerra du ministère de l'Education nationale sur l'action culturelle et éducation artistique, 7 mai 1986.
- Note du ministre de l'Education nationale sur les stages interacadémiques sur les programmes académiques d'action culturelle, 13 mai 1986.
- Circulaire n°87-052 du 6 février 1987 sur la formation continue des personnels du second degré, BO n°6, 12 février 1986.
- Note de service sur les projets d'action éducatives des collèges, des lycées et des établissements d'enseignements adaptés (EREA), 1987-1988, BO, n°2, 9 juillet 1987, 4p.
- Circulaire n°86-317 du 22 octobre 1986 sur la déconcentration de la délivrance des autorisations de sorties et voyages collectifs d'élèves, BO, n°38, 30 octobre 1986.
- Note de René Monory à l'intention de François Léotard, 23 janvier 1987.
- Rapport présenté au nom du Conseil économique et social par Jean Andrieu, sur les perspectives d'évolution des rapports de l'école et du monde économique face à la nouvelle révolution industrielle, 13/14 octobre 1987, 11p.
- Note de la DMD à l'intention de Thierry Le Roy sur la réunion de la structure paritaire permanente de concertation Culture-Education nationale le 30 janvier 1985 sur le financement à parité par les deux ministères des centres de formation des musiciens intervenants, 18 janvier 1985, 3p.
- Note de la DDC à l'intention de Dominique Wallon sur le programme bibliothèques d'école (BCD) cofinancé par le FAS et la direction des écoles (MEN), 25 janvier 1986, 2p.
- Note de la mission culture scientifique technique et industrielle à l'intention de Dominique Wallon sur la coopération avec le ministère de l'Education nationale en matière CSTI, 28 janvier 1985.
- Note de la DDC à l'intention de Dominique Wallon sur le concours de Scénarii dans les établissements d'enseignement secondaire, 20 janvier 1986.

- Note préparatoire de la DDC à la réunion de la structure permanente de concertation Education nationale et Culture sur les propositions pour le développement de la concertation au niveau régional sur la base du Rapport Rizzardo, 31 décembre 1984.
- Note de la DDC à l'intention de Dominique Wallon sur le bilan 1984 Culture/Education nationale, 2p.
- Compte rendu de la réunion de la structure de concertation Education nationale/Culture du 11 juillet 1984, 16 juillet 1984, 5p.
- Note de la DDC à l'intention des directeurs de la culture et des chefs de service jointe au compte rendu de la réunion interministérielle tenue le 17 octobre 1984, 4 décembre 1984.
- Note de la direction des écoles au ministère de l'Education nationale sur la fiche rapide – procédure conjointe avec le ministère de la Culture, visant à favoriser l'implantation de BCD dans les écoles, sd, 2p.
- Note sur la structure permanente de concertation Education nationale/Culture, réunion du 17 octobre 1984, sur le colloque de l'université de Dijon, « action culturelle et université », sd.
- Compte rendu de la réunion de la structure de concertation entre le ministère de la Culture et le ministère de l'Education nationale, 17 octobre 1984.
- Note de la DDC sur les structures régionales, 27 mars 1984.
- Note de Jean Ader à l'intention de O. Grzegorzulka sur la structure de concertation, réunion du 2 juillet 1984, 10 juillet 1984.
- Réunion de la structure permanente de concertation Education nationale/Culture, sur la réunion du 11 juillet 1984, 5 juillet 1984.
- Note sur l'action conjointe Education nationale/Culture dans le domaine de la lecture, 31 juillet 1984, 8p.
- Note sur les groupes de travail de la structure de concertation Education nationale/Culture, 23 mars 1984, 3p.
- Compte rendu du ministère de l'Education nationale de la réunion de la structure de concertation Education nationale/Culture du 27 mars 1984, 3p.

Compte rendu de la réunion du 13 février 1984 ministères de la Culture et de l'Education nationale (action culturelle/ ZEP), 6 mars 1984.

-Liste des groupes de travail de la structuration Education nationale/Culture, sd, 2p.

-Note de convocation de la DDC à la réunion de la structure permanente de concertation prévue par le protocole d'accord d'avril 1983, 17 octobre 1983.

-Note sur la structure permanente de concertation Education nationale/Culture, sd.

-Note récapitulative des notes, sd.

-Note de Jean Ader sur les enseignements artistiques dans le système éducatif : l'action du ministère de la Culture, 28 octobre 1985.

-Note de la DDC sur les enseignements artistiques dans le système éducatif, 4 avril 1986, 10p.

-Circulaire n°86-097 du 3 mars 1986 sur le fonctionnement des classes musicales à horaires aménagés des collèges, BO n°12, 27 mars 1986.

-Note de François Léotard à René Monory sur l'ouverture de l'A3 au théâtre et à l'expression dramatique, 13 juin 1986.

-Note de la DDC sur la transformation des options théâtre et expression dramatique et cinéma audiovisuel en section A3 de l'enseignement des lycées, 27 février 1986, 3p.

-Note de la DTS au directeur de cabinet du ministre de la Culture, sur la section A3 « expression dramatique et art du théâtre », 25 février 1986, 2p.

-Note de Jean Ader et Jérôme Clément sur l'option cinéma et audiovisuel, 2 juillet 1985, 2p.

-Note de la DDC sur la transformation des options cinéma et audiovisuel et théâtre et expression dramatique en section A3 de l'enseignement secondaire, 11 avril 1986.

-Note sur l'option cinéma, sd, 3p.

-Note sur les ateliers de pratiques théâtrales dans les établissements scolaires, 17 juillet 1984, 3p.

-Note de la DAP sur les enseignements artistiques sur les relations avec le ministère de l'Education nationale, 10 avril 1986.

- Note sur les artistes résidents, 2 septembre 1985.
- Notes de la DDC pour les conclusions de la journée d'évaluation des classes arc-en-ciel, 2 juin 1986, 3p.
- Note de la DAP sur les classes arc-en-ciel, sd.
- Note sur classes arc-en ciel – rencontres internationales de la photographie.
- Note de Dominique Wallon à l'intention de Monsieur Marmion sur la réforme des enseignements artistiques, 23 avril 1986.
- Note de la DDC sur la préparation d'un bilan-programme de la DDC – action Education/Culture, 5p.
- Note de la DDC au DRAC su les universités d'été, sd, 2p.
- Compte-rendu de la réunion de la structure de concertation Education nationale/Culture du 11 juillet 1984, 16 juillet 1984, 5p.
- Lettre de mission de René Rizzardo, 19 avril 1984.
- Note de Dominique Wallon sur la mission d'étude de Rizzardo concernant le développement de la concertation Education nationale/Culture au niveau régional, 16 avril 1984.
- Note de la DDC sur le projet de communication conjointe des ministres de l'Education nationale et de la Culture, sd.
- Note de Denise Moureau à l'intention de Dominique Wallon sur le rôle de la DDC au moment de la concertation Education nationale/Culture, 28 octobre 1983.
- Compte rendu de réunion de la structure paritaire permanente de concertation Education nationale/Culture, tenue au ministère de la Culture, 5 octobre 1983.
- Note de Jean Ader sur le tour d'horizon en vue de l'étude sur la concertation Education nationale/Culture au niveau régional, 20 octobre 1983, 2p.
- Compte rendu de la réunion de la structure paritaire permanente de concertation Education nationale/Culture, tenue au ministère de la Culture le 26 juillet 1983, 11 août 1983, 3p.

- Communication conjointe des ministres de l'Education nationale et de la Culture, 9 mars 1983, 5p.
- Note manuscrite de Jean Ader sur comment organiser la concertation ?, sd.
- Compte rendu de la réunion de la structure permanent de concertation entre les ministères de l'Education nationale et de la Culture le 30 janvier 1985, 5 mars 1985, 4p.
- Dossier de la réunion de la structure permanente de concertation du 30 janvier 1985, sd.
- Note sur la structure de concertation Education nationale/Culture, groupe de travail n°5 - culture scientifique et technique, 26 mars 1984.
- Note de la DMF à Jean Ader sur les groupes de travail de la structure de concertation Education nationale/Culture, 22 mars 1984.
- Note de la DDC sur les groupes de travail de la structure de concertation Education nationale/Culture, 23 mars 1984.
- Note de la DDC sur le relevé des initiatives prises par le ministère de la Culture dans le cadre de la coopération avec l'Education nationale pour le développement des enseignements artistiques à partir de la rentrée 1983/84, sd, 9p.
- Note de la DMD à Jacques Sallois et Dominique Wallon sur les thèmes prioritaires pour le programme de travail de la structure paritaire Education nationale/Culture, 30 mars 1983.
- Note du directeur de cabinet du ministère de la Culture sur les groupes de travail de la structure de concertation Education nationale/Culture, 10 août 1983.
- Note de la cellule éducation de la DDC sur la note aux responsables des groupes de travail de la structure de concertation Education nationale/Culture, 1^{er} septembre 1983.
- Note de la DAP à Jean Ader sur la mise en place des groupes de concertation entre le ministère de la Culture et le ministère de l'Education nationale, 29 septembre 1983, 2p.
- Note de la cellule éducation sur le groupe interministériel « ouvertures des établissements culturels », 3 octobre 1983.

- Note manuscrite de Jean Ader à Denise Mourot sur la réunion de concertation du 17 octobre 1984, 5 octobre 1984.
- Note manuscrite de Jean Ader à Dominique Wallon sur l'entretien avec Thierry Le Roy, sd.
- Note sur la structure nationale à instituteur par la convention entre le ministère de l'Education nationale et le ministère de la Culture, document confidentiel, sd, 3p.
- Note de la cellule éducation sur la liste des groupes de travail de la structure de concertation Education nationale/Culture, sd, 2p.
- Note de la cellule éducation au directeur de cabinet du ministre de la Culture sur les groupes de travail de la structure de concertation Education nationale/Culture – propositions des directeurs, sd.
- Note de la cellule éducation à propos de la structure de concertation Education nationale/Culture, sd, 3p.
- Note confidentielle sur la rencontre Jack Lang / Jean-Pierre Chevènement, déjeuner du 29 août 1984 manuscrite par Jean Ader.
- Note de la DDC sur l'introduction à la réunion des chargés de mission à l'action culturelle, 4 juillet 1984, 3p.
- Note de la DDC sur l'action culturelle en milieu scolaire sur la révision bilan de 3 ans, 27 avril 1984, 2p.
- Note de Jean Ader à l'intention de Christian Phéline sur les crédits déconcentrés propositions pour la circulaire 84 – action culturelle en milieu scolaire, 7 février 1984.
- Note sur une politique de développement des pratiques culturelles, 20 février 1984, 9p.
- Note de la cellule éducation sur le programme de travail 984 – relations Education nationale/Culture, 1984, 6p.
- Projet de note de la DDC aux directeurs des établissements d'action culturelle, sur l'action culturelle en milieu scolaire, 16 novembre 1983, 2p.
- Note de la DDC à l'intention des DRAC sur les actions prioritaire culturelles à l'école – préparation de la rentrée 1982, 20 juillet 1982, 3p.

- Note de présentation de la mission d'action culturelle en milieu scolaire au ministère de l'Education nationale, sd, 2p.
- Tableau bilan des activités culturelles et artistiques en milieu scolaire, sd, 5p.
- Tableau sur l'ouverture des établissements culturels au monde scolaire, sd.
- Note du ministère de la Culture sur les relations ministère de la Culture/Education nationale, 30 juin 1982.
- Note de la MDC préparatoire à la réunion Education nationale/Culture, 24 mai 1982, 6p.
- Note de la DDC sur la répartition des compétences, sd.
- Note de la DDC sur l'action conjointe Education nationale/Culture dans les ZEP, 10 août 1983.
- Note sur l'action éducative du ministère de la Culture en fonction des directions en 1982, 5p.
- Note sur les actions culturelles et milieux scolaires, note établie par René Rizzardo, sd, 11p.
- Note du ministère de l'Education nationale sur la politique d'action culturelle, sd, 2p.
- Note de la cellule éducation sur le programme de travail 1984 – relations Education nationale/Culture, sd, 3p.
- Programme d'action 1984 de la DDC sur le milieu scolaire, 5 décembre 1983, 4p.
- Note manuscrite de Jean Ader sur les premières propositions pour une réorganisation des relations entre l'Education nationale et la Culture en vue d'une meilleure formation artistique et culturelle des jeunes, 4p, sd.
- Compte rendu par la mission de l'action culturelle et des cultures régionales de la réunion DRAC / rectorats, 21 février 1986.
- Note de la DDC sur la concertation entre les DRAC et les rectorats sur la politique d'action culturelle en milieu scolaire, 28 mai 1985, 2p.
- Mission de Rizzardo sur la coopération Education nationale/Culture au plan régional et le compte rendu de la réunion du 22 mai 1985.

- Note préparatoire à la réunion de la structure permanente de concertation Education nationale/Culture sur les propositions pour le développement de la concertation au niveau régional sur la base du rapport Rizzardo, 31 décembre 1984, 5p.
- Compte rendu de mission dans les 4 régions et les 5 académies de Strasbourg, Limoges, Grenoble, Lyon, Bordeaux concernant la coopération Culture / Education, sd, 5p.
- Bilan programme de la DDC mission éducation / culture, fiche n°2, état des lieux, contenus, 17 mars 1986, 4p.
- Bilan programme DDC mission éducation / culture, fiche n°3, actions nouvelles, 31 mars 1986.
- Note de la DDC sur la mission éducation /culture, 25 mars 1986, 3p.
- Projet de loi de finances pour 1986, questionnaire de la commission des finances de l'Assemblée nationale sur le bilan de la politique du développement culturel en direction du milieu scolaire, 3p.
- Note de la DDC sur les mesures nouvelles budget 1987, article 71 : coopération éducation / culture, 4p.
- Note de Pierre Baqué de la mission des enseignements artistiques, à M. Menet à la direction du théâtre au ministère de la Culture, 7 février 1986.
- Note sur orientations et objectifs.
- Allocution prononcée par M. Jean-Pierre Chevènement, ministre de l'Education nationale sur les enseignements artistiques, jeudi 18 avril 1985.
- Note de Dominique Wallon aux directeurs de l'administration centrale du ministère sur les PAR à laquelle est jointe les circulaires sur les PAE, 17 juillet 1985.
- Note de la cellule éducation sur les orientations en vue de la préparation du budget 1985.
- Note du ministère de l'Education nationale sur les PAR – dispositions relatives à l'année scolaire 1985/1986, sd, 5p.
- Projet de note de la DDC à l'intention des directeurs des écoles sur le projet n°2 de programmes et instructions pour l'enseignement élémentaire, 22 avril 1985.

- « Propositions pour l'enseignement de l'avenir », *Le Matin*, 29 mars 1985, 8p.
- Notes manuscrites de Jean Ader, sd.
- Note de la cellule éducation sur les actions et événements programmés pour 1984/1985 à l'initiative de la DDC, sd, 6p.
- Préparation du calendrier DDC par Jean Ader sur la coopération éducation/culture, sd.
- Calendrier de la DDC sur les événements et interventions majeurs de septembre 1984 à décembre 1985, 8p.
- Note de la cellule éducation sur le programme de travail 1984 et les relations éducation nationale/culture, sd, 3p.
- Note de Jean Ader à Dominique Wallon concernant une rencontre officieuse, 9 novembre 1984.
- Compte rendu de la rencontre entre Jack Lang et Jean-Pierre Chevènement, 12 septembre 1984.
- Note manuscrite de Jean Ader, sd.
- Note manuscrite sur la prise en compte du public "jeune" à travers les institutions scolaires, sd.

1990 04 22 carton 13

- Note de la DEF du ministère de la Culture sur l'enseignement du cinéma et de l'audiovisuel, sd.
- Note de la DDC du ministère de la Culture sur les nouvelles options cinéma/théâtre, 14 janvier 1986.
- Note de la DDC du ministère de la Culture sur les options cinéma théâtre, sd.
- Note sur les propositions pour une progression pédagogique dans le cadre de l'option cinéma audiovisuel, sd.
- Note sur l'option cinéma et audiovisuel. Propositions pédagogiques, 23 juin 1985.
- Note sur la définition de l'option cinéma audiovisuel, sd.

- Note de la DDC du ministère de la Culture à l'intention de Baqué sur les propositions concernant l'option cinéma audiovisuel, 21 février 1984.
- Note sur les éléments pour un cahier des charges sur l'ouverture de nouvelles sections A3 dans le domaine « expression dramatique et art du théâtre », sd.
- Note sur la formation des maîtres, sd.
- Note sur l'expression dramatique au lycée, sd.
- Note sur les épreuves au bac –série A3, sd.
- Note sur l'expression dramatique et art du théâtre – contenus et programmes, sd.
- Note de la mission des enseignements artistiques du ministère de l'Education nationale, sd.
- Note de la direction des lycées et de la mission des enseignements artistiques du ministère de l'Education nationale sur la préparation du programme national d'innovation de la direction des lycées pour l'année scolaire 84/85. Expérimentation d'une option cinéma et audiovisuel, 23 février 1984.
- Note de la DDC du ministère de la Culture sur l'option cinéma audiovisuel, 2 juillet 1985.
- Note de la DDC du ministère de la Culture sur la transformation des options cinéma et audiovisuel et théâtre et expression dramatique en section A3 de l'enseignement secondaire, 11 avril 1986.
- Note de la DDC du ministère de la Culture sur les conditions et modalités d'ouverture d'une section A3 cinéma audiovisuel, sd.
- Ordre du jour de la réunion du groupe de pilotage du 25 février 1987.
- Note de la direction des lycées et collèges sur le programme national d'innovation pédagogiques dans les lycées – année scolaire 1986/1987 – options complémentaire théâtre expression dramatique, situation février 1987.
- Note de la DEF du ministère de la Culture sur les nouveaux enseignements artistiques dans le second cycle long « cinéma et audiovisuel », 20 août 1987.

- Compte rendu du groupe de pilotage du 21 avril 1988 sur la préparation du bac A3 cinéma audiovisuel, 4 mai 1988.
- Note du CNC sur les relations Education nationale/Culture, 30 janvier 1985.
- Note de la mission d'action culturelle et des cultures et langues régionales, sur le premier projet de sommaire pour une plaquette actions éducatives et cultures cinématographiques, 6 janvier 1984.
- Note du CNC sur l'Education nationale/Culture, 13 janvier 1983.
- Note sur le cinéma en milieu scolaire, sd.
- « Les lycéens se font du cinéma », *Le monde de l'éducation*, par Antoine Reverchon, novembre 1985.
- Programme et résumé de quelques opérations du symposium cinéma et audiovisuel enseignement, création et formation, du 24 au 28 février 1986.
- Bibliographie sur le cinéma, avril et mai 1985.
- Présentation de l'option cinéma audiovisuel, sd.
- Note sur la mission de l'action culturelle et le développement de la culture cinématographique des jeunes, sd.
- « Jack Lang : le cinéma va entrer au lycée », *Le Matin*, 3 septembre 1984.
- « Le cinéma va faire son entrée au lycée », *Le journal du dimanche*, 2 septembre 1984.
- « Jack Lang : " jamais le cinéma français n'a été aussi florissant " », *Le journal du dimanche*, 2 septembre 1984
- Note de Jean Ader sur l'option cinéma – note à propos des orientations souhaitables, sd.
- Note de la CNC sur les nouveaux enseignements artistiques dans le second cycle long « cinéma audiovisuel », sd.
- Note de Jean Ader à l'intention de Dominique Wallon sur la réunion du groupe de pilotage option cinéma, 3 décembre 198 ?.
- Note de la cellule éducation sur l'implantation de nouvelles options cinéma, 9 mai 1985.

-Note de la DDC du ministère de la Culture sur l'intérêt du ministre sur le sujet de l'option cinéma, 20 septembre 1985.

-Note de François Léotard à René Monory sur le bac A3 option cinéma, 13 juin 1986.

-Note sur les conditions et modalités d'ouverture d'une section A3 cinéma et audiovisuel, sd.

-Note de la DDC du ministère de la Culture sur les options cinéma et théâtre, sd.

-Note de la mission de l'action culturelle et des cultures et langues régionales du ministère de l'Education nationale sur la collaboration entre le ministère de la Culture et le ministre de l'Education nationale en ce qui concerne l'aide aux compagnies de théâtre pour leur action en milieu scolaire, 29 janvier 1986.

-Note de la CNC du ministère de la Culture sur la création d'une option cinéma, 11 octobre 1984.

-Note de la DDC du ministère de la Culture sur les options cinéma dans les lycées, 25 septembre 1984.

-Note de la direction des lycées et collèges du ministère de l'Education nationale sur la transformation des groupes de pilotage chargés des séries A3 cinéma audiovisuel et théâtre expression dramatique, 16 juin 1988.

-Note de la direction des lycées et collèges du ministère de l'Education nationale sur les nouveaux enseignements artistiques de la série A3 : théâtre – expression dramatique, cinéma audiovisuel, 10 mars 1988.

-Note de la direction des lycées et collèges du ministère de l'Education nationale sur les nouveaux enseignements artistiques dans le second cycle long : cinéma et audiovisuel, théâtre – expression dramatique, 1^{er} septembre 1986.

-Note de la DEF du ministère de la Culture sur le compte rendu des réunions du 25 février 1987 des groupes de pilotage des options cinéma et audiovisuel et théâtre et expression dramatique, 9 mars 1987.

-Note de la DEF sur les classes culturelles, compte rendu de la réunion du 26 février 1987 entre le MEN, la DAP, le CNC et la DEF, 9 mars 1987.

- Note de la DEF du ministère de la Culture sur le point des négociations avec la direction des écoles, 11 mars 1987.
- Note de la DEAF du ministère de la Culture sur les nouveaux enseignements artistiques dans le second cycle long « cinéma et audiovisuel », 18 février 1987.
- Note de la direction des lycées et collèges du ministère de l'Éducation nationale sur les nouveaux enseignements artistiques dans le second cycle long : cinéma et audiovisuel, théâtre expression dramatique, 1^{er} septembre 1986.
- Courrier adressé par Jean-Pierre Chevènement à Jack Lang relatif au financement des disciplines : théâtre et cinéma dans le cadre de la section A3, 8 avril 1986.
- Note de la DAP du ministère de la Culture sur l'action conjointe entre le ministère de la Culture et de la Communication et le ministère de l'Éducation nationale pour la mise en place et le fonctionnement d'ateliers de photographie dans les collèges, 17 mars 1987.
- Note interministérielle sur les ateliers photographie dans les collèges, 24 septembre 1985.
- Note de la DDC du ministère de la Culture sur les ateliers photographique dans les écoles, 19 juillet 1985.
- Note de la DTS du ministère de la Culture sur la circulaire du 20 août 1987 relative aux ateliers de pratique artistique dans les collèges et lycées, 21 septembre 1987.
- Note de la direction des écoles du ministère de l'Éducation nationale sur le développement des enseignements artistiques dans les écoles normales, 5 mai 1987.
- Note de la direction des écoles du ministère de l'Éducation nationale sur la création d'ateliers artistiques dans les écoles normales, 18 mai 1987.
- Note de la DEF du ministère de la Culture sur la réunion concernant le programme d'ateliers éducation nationale, 16 avril 1987.
- Note de la DEF du ministère de la Culture sur les ateliers culture / éducation nationale en 1987.
- Note de la DDC du ministère de la Culture sur l'action conjointe éducation nationale/culture pour la mise en place d'ateliers photo dans les collèges, sd.

- Texte adressé aux recteurs sur les activités artistiques : développement des ateliers de pratique artistique dans les collèges et les lycées, 1^{er} juillet 1987.
- Note de la DEF du ministère de la Culture sur le développement des ateliers de pratique artistique dans les collèges et les lycées, 20 août 1987.
- Note sur la réunion des directeurs régionaux des affaires culturelles sur le programme d'actions conjointes des ministères de la Culture et de l'Education nationale pour la formation artistique des jeunes, 8 juillet 1988.
- Note interministérielle sur le fonctionnement des équipes éducatives des institutions de la culture et de la communication, 4 mai 1988.
- Note de la DEF du ministère de la Culture sur le projet de circulaire sur le développement des enseignements artistiques, 19 mars 1987.
- Circulaire du ministère de l'Education nationale sur le développement des classes d'initiation artistique dans le premier degré, 4 septembre 1987.
- Note de la DEF du ministère de la Culture sur le développement des ateliers de pratique artistique dans les collèges et les lycées, 20 août 1987.
- Note interministérielle sur la concertation entre les rectorats et les directions régionales des affaires culturelles sur la politique d'action culturelle en milieu scolaire, sd.
- Note de la DEF du ministère de la Culture sur la réunion du groupe de pilotage cinéma, 23 septembre 1987.
- Note de la DEF du ministère de la Culture sur les nouveaux enseignements artistiques dans le second cycle long « cinéma et audiovisuel », 20 août 1987.
- Programme de seconde cinéma et audiovisuel, BO spécial n°1, 5 février 1987.
- Arrêté du 13 mars 1987 sur l'organisation, horaires et programmes de disciplines de cinéma audiovisuel et théâtre expression dramatique des classes de seconde, première, terminale des lycées, conduisant au bac de l'enseignement du second degré, BO n°13, 2 avril 1987.
- Note de la DDC du ministère de la Culture sur la concertation entre les DRAC et les rectorats sur la politique d'action culturelle en milieu scolaire, 28 mai 1985.

- Note de la DDC du ministère de la Culture sur les missions confiées à René Rizzardo, 8 décembre 1983.
- Lettre de mission à René Rizzardo, 19 avril 1984.
- Note du directeur de cabinet du ministère de la Culture sur la concertation entre l'Education nationale et la Culture au niveau régional, 19 avril 1984.
- Note manuscrite de Jean Ader sur le tour d'horizon en vue de l'étude sur la concertation éducation/culture au niveau régional, 20 octobre 1983.
- Note préparatoire à la réunion de la structure de concertation éducation nationale/culture, 5 octobre 1983.
- Note de la DDC du ministère de la Culture sur le rôle des DRAC dans les rapports avec l'Education nationale et dans le domaine des enseignements artistiques, 6 juin 1986.
- Note de la DDC, programme d'action 1984 sur la coopération Culture/Education nationale, sd.
- Note de la DDC sur le programme d'interventions en milieu scolaire, sd.
- Note sur les actions culturelles et milieux scolaires, 28 avril 1982.
- Note de René Rizzardo sur les actions culturelles et milieux scolaires, 5 octobre 1981.
- Note du ministre de la Culture sur la journée nationale de rencontre des ministères de l'Education nationale et de la Culture, 8 juin 1982.
- Bilan provisoire et partiel des journées DRAC / rectorat, sd.
- Note interministérielle sur l'action culturelle en milieu scolaire, chateauvallon, 29 septembre 1982.
- Note de François Léotard sur les enseignements artistiques, 13 octobre 1986 et deuxième version du 4 novembre 1986.
- Note de la DDC du ministère de la Culture sur le programme d'intervention en milieu scolaire, 1983.

1990 04 22 carton 14

- Note de la DEF du ministère de la Culture, sur les classes culturelles, 9 mars 1987.
- Note de la DEF du ministère de la Culture, sur le point des négociations avec la direction des écoles, 11 mars 1987.
- Note sur la direction du patrimoine du ministère de la Culture sur les classes découvertes, 6 mars 1987.
- Note de la direction du patrimoine du ministère de la Culture à l'intention de Jean-Pierre Bernard, conseiller technique au cabinet de M.Monory, 9 mars 1987.
- Note de François Léotard sur les classes du patrimoine, 9 mars 1987.
- Note de la direction du patrimoine du ministère de la Culture sur la rencontre nationale sur les classes du patrimoine, 10 mars 1987.
- Note de la DEF du ministère de la Culture sur les classes culturelles – compte rendu de la réunion du 26-02-87 entre la direction des écoles, la DAP, le CNC, la DEF, 9 mars 1987.
- Note de la DEF du ministère de la Culture sur les classes du patrimoine, compte rendu de la réunion du 18 mars 1987.
- Coupon réponse journée nationale « classes du patrimoine », 1^{er} avril 1987.
- Procès-verbal de la journée nationale des classes du patrimoine, Grand Palais, 1^{er} avril 1987, 121p.
- Projet de circulaire sur les classes culturelles, 24 avril 1987, 6p.
- « Le second souffle des classes du patrimoine », argus de la presse, 24 avril 1987.
- Projet de circulaire sur le développement des classes culturelles dans le premier degré, juin 1987.
- Projet de circulaire sur les classes du patrimoine, 3 juillet 1987.
- Note de la DMD au ministère de la Culture sur la mise en œuvre de quatre classes du patrimoine musical en 87-88, 11 août 1987.
- Circulaire n°87-268 sur le développement des classes d'initiation artistique dans le premier degré, 4 septembre 1987.

- Circulaire n°87-268 sur le développement des classes d'initiation artistique dans le premier degré, 4 septembre 1987.
- Projet de circulaire sur les classes culturelles dans le premier degré : les classes du patrimoine. Complément à la circulaire n°87-268 du 4 septembre 1987.
- Note de la direction des écoles du ministère de l'Éducation nationale sur les journées interacadémique sur les classes d'initiation artistique, 15 décembre 1987.
- Note de la sous-direction de l'innovation et de l'adaptation scolaires, sur les réunions de préparation à la mise en place d'actions de formation relatives au développement des enseignements artistiques. Classes d'initiation artistique, 23 décembre 1987.
- Note de la DEF sur le ministère de la Culture sur les réunions préparatoires à la mise en place des classes d'initiation artistique, 8 janvier 1988.
- Note de la DEF sur le ministère de la Culture à l'intention de M.Tourlière sur le compte rendu de la réunion sur les classes du patrimoine du 12 janvier 1988, 19 janvier 1988.
- Projet de création à Bourges d'un centre européen de formation sur la méthodologie de la classe du patrimoine, 7 juillet 1987.
- Note de la DDC du ministère de la Culture sur la proposition de dispositif pour la promotion des classes arc-en-ciel, sd.
- Notes de la DDC du ministère de la Culture sur les conclusions de la journée d'évaluation des classes arc-en-ciel, sd.
- Note interministérielle sur le développement des classes culturelles dans le premier degré, sd.
- Note de la DEF du ministère de la Culture sur le financement des classes culturelles, sd.
- Fiche interministérielle sur l'orientation pédagogique des classes du patrimoine, sd.
- Note de la direction des lycées et collèges du ministère de l'Éducation nationale sur les classes patrimoine du second degré, 11 mars 1988.
- Circulaire interministérielle sur les classes du patrimoine dans le second degré, sd.

- Tableau sur le budget « classes arc-en-ciel », exercice 1986.
- Classes du patrimoine, arc-en-ciel, culturelle, de musique, de découverte..., sd.
- Classes du patrimoine – plan académique, sd.
- Note de la DTS du ministère de la culture sur le programme 87/88 d’option A3 théâtre et d’ateliers d’expression dramatique en milieu scolaire, 16 octobre 1987.
- Note de la direction des lycées et collèges sur la réunion des groupes de pilotage théâtre expression dramatique et cinéma audiovisuel, 6 octobre 1987.
- Note de la direction des lycées et collèges du ministère de l’Education nationale sur le développement des nouveaux enseignements artistiques pour les sections A3 des lycées (théâtre et cinéma), sd.
- « Théâtre – expression dramatique », B.O. spécial n°1, 5 février 1987.
- Note de la DTS du ministère de la Culture sur les options théâtre, 6 avril 1987.
- Note de la DEF du ministère de la Culture sur les interventions de M.Tourlière à la session nationale de formation conjointe théâtre et expression dramatique, 12 octobre 1987.
- Note de la direction des lycées et collèges du ministère de l’Education nationale, sur les nouveaux enseignements artistiques dans le second cycle long : cinéma et audiovisuel, théâtre – expression dramatique, 1^{er} septembre 1986.
- Arrêté relatif à l’organisation, aux horaires et aux programmes des disciplines de cinéma – audiovisuel et théâtre expression dramatique des classes de seconde, première et terminale des lycées, conduisant au bac de l’enseignement du second degré, sd.
- Note de la direction des lycées et collèges du ministère de l’Education nationale sur les définitions des épreuves « expression dramatique et art du théâtre » et « cinéma audiovisuel » de la série A3 – lettre arts – du bac de l’enseignement du second degré, sd.
- Note de la direction des lycées et collèges du ministère de l’Education nationale sur le programme national d’innovation 86/87 « option théâtre et expression dramatique dans le second cycle », compte rendu de la réunion 25 février 1987 à la direction des lycées et collèges.

- Note de la DEF du ministère de la Culture sur les classes d'initiation artistique, 30 juin 1987.
- Note de la DEF du ministère de la Culture sur les classes culturelles, 12 août 1987.
- Circulaire n°88 –063 sur les classes culturelles dans le premier degré : les classes du patrimoine. Complément à la circulaire n°87-268 du 4 septembre 1987.
- Note de la DEF du ministère de la Culture sur les classes culturelles, 27 mars 1987.
- Note de Jean Ader sur les classes culturelles, sd, 14p.
- Note de la DEF du ministère de la Culture sur le compte rendu des réunions du 25 février 1987 des groupes de pilotage des options cinéma et audiovisuel et théâtre et expression dramatique, 9 mars 1987.
- Note de la DEF du ministère de la Culture sur les options cinéma et théâtre, 9 février 1987.
- Note de la DEF du ministère de la Culture à l'intention de M.Calzaroni – réponse à la note concernant les enseignements artistiques, 9 juillet 1987.
- Note de la DEF du ministère de la Culture sur les propositions de réductions à opérer sur le budget de la délégation aux enseignements et aux formations à hauteur de 2.1MF, 15 décembre 1987.
- Note de la DEF du ministère de la Culture sur les réunions préparatoires à la mise en place des classes d'initiation artistique, 18 janvier 1988.
- Circulaire interministérielle sur le développement des classes d'initiation artistique dans le premier degré, 27 août 1987.
- Note de la direction des écoles du ministère de l'Education nationale sur la préparation de la réunion du 18 janvier 1988 : journée interacadémiques sur les classes culturelles, 13 janvier 1988.
- Ordre du jour des journées interacadémiques sur le développement des classes d'initiation artistique, janvier-février 1988.
- Note de la sous direction de l'innovation et de l'adaptation scolaires du ministère de l'Education nationale sur les journées interacadémiques sur les classes d'initiation artistique, 15 décembre 1987.

-Note de la direction du patrimoine du ministère de l'Education nationale à l'intention de Mme Roux sur les actions vers l'Education nationale en 1986 (suites de l'entretien avec M.Luc, 22 octobre 1985).

« Porte ouvertes sur les classes du patrimoine », dossier du supplément patrimoine n°1, décembre 1985, 8p.

-Note de la Caisse des monuments historiques et des sites sur les journées d'études des classes du patrimoine, 19 et 20 juin 1984.

-Note de la mission de l'action culturelle et des cultures et langues régionales sur le compte rendu de la réunion du groupe de travail éducation – culture du 5 juillet 1985.

-Note de la direction du patrimoine du ministère de l'Education nationale sur les propositions pour instaurer une initiation au patrimoine dans le cadre de la scolarité, 28 juin 1982.

-Note de la caisse des monuments historiques au ministère de la Culture sur le bilan des journées d'études sur les classes du patrimoine, 8 juin 1984.

1990 04 22 carton 15

-Note de DDC au ministère de la Culture à l'intention du contrôleur financier sur les subventions pour l'organisation de formations conjointes Education nationale/Culture, 8 juillet 1985.

-Note de la DDC au ministère de la Culture à l'intention du directeur de l'ATAC sur les formations conjointes éducation /culture – compte rendu d'activités, 9 décembre 1985.

-Note de la DDC au ministère de la Culture à l'intention du directeur de l'ATAC sur les opérations nationale dans le cadre de l'action conjointe Education nationale/Culture en matière de formation des personnels enseignants, sd.

-Note de la DDC au ministère de la Culture sur les opérations nationales dans le cadre de l'action conjointe Education nationale/Culture en matière de formation des personnels enseignants, 22 mars 1985.

- Note de la direction des lycées et collèges au ministère de l'Education nationale sur les universités d'été – évaluation des projets d'actions éducatives (formation de formateurs), 18 mai 1988.
- Note de service n°82-399 du 17 septembre 1982.
- Note de la caisse nationale de monuments historiques et de sites au ministère de la Culture, 7 février 1985.
- Communiqué de presse du ministère de la Culture sur les classes culturelles, 13 mars 1985.
- Note du ministère de la Culture sur le développement des classes du patrimoine, 29 mars 1985.
- Note de la DDC au ministère de la Culture sur la journée nationale d'évaluation des classes arc-en-ciel, 4 juin 1986.
- Note sur les classes arc-en-ciel à Angoulême, 4 juin 1986.
- Livret sur les classes du patrimoine, 1^{er} trimestre 1987.
- Note de la direction du patrimoine et de la Caisse nationale des monuments historiques et des sites, 25 février 1987.

1990 04 22 carton 16

- Note sur l'action culturelle dans les musées classés et contrôlés, ministère de la Culture, DMF, DAC, 18 août 1982.
- Note de la DMF aux ministères de la Culture et de l'Education nationale, 10 juillet 1986.
- Note anonyme sur les ateliers des musées, sd.
- Organigramme général de la direction du patrimoine, décembre 1985.
- Note de la direction du patrimoine sur le développement d'une action culturelle à partir du patrimoine : schéma proposé par la mission relations extérieures, 15 septembre 1981.

- Note de la direction du patrimoine et de la mission d'action culturelle en milieu scolaire, 10 avril 1981.
- Note de la DAF sur les activités du service éducatif des archives nationales, 15 septembre 1987.
- Rapport général des services éducatifs d'archives, 1984/1985.
- Note sur les services éducatifs d'archives.
- Note du ministère de l'Education nationale sur l'évolution des services éducatifs d'archives, sd.
- Note sur les ateliers des services éducatifs d'archives, sd.
- Note de la DAF sur le 25^e congrès des archives de France, « L'action culturelle dans les archives », Nice, 4-5 octobre 1982.
- Rapport général des services éducatifs d'archives, 1985/1986, sd.
- Note de la DAF sur l'allocation d'heures supplémentaires d'enseignement par le ministère de l'Education nationale pour l'année scolaire 1988/1989, 13 mai 1988.
- Note de la DAF sur les demandes d'heures d'enseignement pour les services éducatifs des archives, 15 mars 1988.
- Note du DRAC Basse-Normandie sur l'allocation d'heures d'enseignants par le ministère de l'Education nationale pour l'année scolaire 1988/1989, 9 mars 1988.
- Projet de pré-enquête sur les livres de la jeunesse, 23 janvier 1987.
- Note de la DLL sur les enseignements artistiques, 23 décembre 1986.

1990 04 22 carton 17

- Note de la DEF sur les services éducatifs : perspectives d'actions 1988 de la DEF, 12 janvier 1987.
- Note de la DEF sur les éléments de réflexion sur le thème, 1^{er} septembre 1987.
- Propositions pour développer les relations entre l'école et les institutions et organismes culturels, sd.

- Une priorité du ministère de la Culture et de la Communication : développer l'accès des jeunes aux institutions culturelles, sd.
- Circulaire n°76-125 du 29 mars 1976 sur le développement des services éducatifs des archives.
- Compte rendu des journées d'études à Sèvres en 1980 et 1981 sur les services éducatifs de musées et leurs enseignants.
- Note du ministère de la Culture sur les services éducatifs des institutions culturelles (budgétaire), sd.
- Note du ministère de l'Education nationale sur les services éducatifs, sd.
- Note du ministère de l'Education nationale sur les heures supplémentaires années - PAE action culturelle et enseignements et activités artistiques.
- Note de la DEF sur la journée nationale d'étude ; les services éducatifs et d'action culturelle : bilan et perspectives des actions en direction du jeune public, 17 avril 1987.
- Note de la DEF sur les services éducatifs : perspectives d'actions 1988, 10 novembre 1987.
- Note de la DEF au directeur des écoles, 20 mai 1987.
- Note de la DEF sur la journée nationale d'étude sur les services éducatifs et d'action culturelle : bilan et perspectives des actions en direction du jeune public, 2 juin 1987.

1990 04 22 carton 21

- Rapport général sur le fonctionnement des services éducatifs des archives départementales, année scolaire 1983/84.
- Compte rendu de la réunion du service éducatif des archives nationales, 4 janvier 1984
- Rapport général sur le fonctionnement des services éducatifs des archives départementales, année scolaire 1982/1983.
- Note de la DAF du ministère de la Culture sur l'initiation et action pédagogique : services éducatifs des archives, 27 mai 1982.

- Note manuscrite d'Hélène Mathieu sur les arts plastiques à l'école élémentaire, juin 1987.
- Note de la DEAF du ministère de la Culture sur les actions conjointes écoles normales/écoles d'art. Formation des formateurs et des instituteurs, 9 avril 1987.
- Compte rendu de la DEF du ministère de la Culture sur la réunion des conseillers pédagogiques « arts plastiques » à Chatenay Malabry, 20 mars 1987.
- Note du ministère de la Culture sur les demandes d'agrément de stages au titre de la rémunération des stagiaires, année scolaire 86/87, 17 juillet 1986.
- Procès verbal du centre national des arts plastiques – conseil d'orientation, réunion du 16 juin 1983.
- Note de la DAP du ministère de la Culture sur le rôle du conseiller artistique régional, 15 décembre 1982.
- Note de l'action éducative du ministère de la Culture, 1982.
- Note du CNC sur la réunion du groupe de travail classes cinéma, 4 mai 1988.
- Note de la DEF du ministère de la Culture sur les nouveaux enseignements artistiques dans le second cycle long cinéma et audiovisuel, 20 août 1987.
- Programme de seconde « cinéma et audiovisuel », B.O. spécial n°1, 5 février 1987.
- Arrêté sur l'organisation, horaire et programmes des disciplines de cinéma audiovisuel et théâtre-expression dramatique des classes de seconde, première et terminale des lycées, conduisant au bac de l'enseignement du second degré, 13 mars 1987, B.O. du 2 avril 1987.
- Note de la direction des lycées et collèges du ministère de l'Education nationale sur les activités culturelles et artistiques 1988/1989 : expérimentation d'un projet de développement de la culture cinématographique des élèves de collège, sd.
- Note sur les éléments d'un film, classes de 4^e, 5^e, 6^e, sd.
- Note de synthèse de la fédération nationale des cinémas français sur les classes de cinéma, mars 1987.

- Liste des établissements assurant un enseignement cinéma dans le cadre de la série A3, 87/88.
- Note de la DEF du ministère de la Culture sur l'enseignement du cinéma et l'audiovisuel, sd.
- Compte rendu du groupe de pilotage du 21 avril 1988.
- Cahier des charges pour la réalisation des outils pédagogiques destinés aux enseignements et activités conjoints dans le domaine du cinéma et de l'audiovisuel conduits par le ministère de l'Education nationale et le ministère de la Culture, sd.
- Programme de semaine de formation : pédagogie et outil pédagogique pour l'enseignement du cinéma, 21/25 novembre 1988 à Quimper.
- Liste des dossiers retenus au titre de l'année scolaire 87/88, ateliers de pratique artistique, sd.
- Note sur les classes arc-en-ciel, juillet 1987.
- Projet de loi de finances pour 1987, ministère de la Culture, sd.
- Note du CNC sur les nouveaux enseignements artistiques dans le second cycle long « cinéma et audiovisuel », sd.

1990 04 22 carton 22

- Note de la mission de l'action culturelle et des cultures et langues régionales du ministère de l'Education nationale, sur les propositions de travail pour une actions en faveur du développement de la lecture des jeunes, sd.
- Note sur la réunion Education nationale/Culture, « Le livre et la lecture » au niveau de l'école élémentaire, 12 décembre 1983.
- Note de la DLL sur la proposition d'une réunion Education/Culture sur la lecture au mois de septembre, 29 juillet 1982.
- Note de la mission de l'action culturelle et des cultures et langues régionales du ministère de l'Education nationale, sur la proposition de réunion éducation culture sur la lecture en septembre 1982, 23 juillet 1982.

- Note du service des bibliothèques publiques à l'intention de M. Gattegno sur la commission ministérielle : initiation et action pédagogique, 11 mai 1982.
- Discours du ministre de l'Education nationale à l'occasion de la journée de la lecture, 19 mars 1985, 21p.
- Note de la direction des collèges sur l'apprentissage continue de la lecture au collège, 16 mars 1984.
- Note de la DDC du ministère de la Culture sur la proposition pour la première partie du texte commun Education nationale / Culture sur l'action développement de la lecture à l'école, par H. Mathieu, et M.-C. Rivière, 23 février 1984.
- Note de la DDC du ministère de la Culture sur la préparation d'une action conjointe Education nationale/Culture sur la promotion du livre à l'école, 15 février 1984.
- Note de la DDC du ministère de la Culture sur l'action en direction du milieu scolaire pour la promotion du livre et de la lecture, 11 janvier 1984.
- Note de la DDC du ministère de la Culture sur la réunion Education nationale/Culture, « Le livre et la lecture à l'école élémentaire », 16 novembre 1983, 12 décembre 1983.
- Note de la DDC du ministère de la Culture sur la brochure information éducation / culture, 6 décembre 1983.
- Note sur les propositions du ministère de la Culture pour une action conjointe culture / éducation nationale pour la promotion du livre à l'école, 21 mars 1984.
- Note de la DEF du ministère de la Culture sur la loi relative aux enseignements artistiques – un effort financier sur 10 ans, 1 août 1988.
- Note interministérielle sur l'action conjointe Education nationale / Culture dans le domaine de la lecture, 31 juillet 1984.
- Note de la DDC sur la préparation brochure Education et Culture, 16 décembre 1983.
- Note de la DDC du ministère de la Culture sur la brochure d'information Education et Culture, plan provisoire, 12 décembre 1983.
- Projet de préambule à la brochure Education et Culture, 28 février 1983.

- Note de la DLL sur la proposition pour développer la lecture en France, 28 octobre 1983.
- Note de la DLL sur la politique menée par la direction du livre et de la lecture en direction de la petite enfance, 18 juin 1984.
- Note du ministère de l'Education nationale sur l'ouverture des établissements culturels en milieu scolaire, 26 janvier 1983.
- Note de la DDC du ministère de la Culture sur une réunion interministérielle sur les actions culturelles en milieu scolaire, 7 janvier 1983.
- Note de la DDC du ministère de la Culture sur le bilan des activités en direction des publics scolaires des établissements culturels, 8 septembre 1983.
- Note du ministère de l'Education nationale sur l'ouverture des établissements culturels au milieu scolaire, 26 janvier 1983.
- Note de la DDC du ministère de la Culture sur la réunion MA/DDC du 11 octobre sur l'ouverture des établissements d'action culturelle en milieu scolaire, 18 octobre 1983.
- Note de la DDC du ministère de la Culture sur le groupe interministériel « ouverture des établissements culturels au monde scolaire », 29 septembre 1983.
- Compte rendu de la DDC du ministère de la Culture de la réunion sur le thème ouverture des établissements culturels au monde scolaire, 15 septembre 1983.
- Note de la DDC du ministère de la Culture sur le groupe interministériel « ouverture des établissements culturels », 3 octobre 1983.
- Note de la DDC du ministère de la Culture sur un groupe de travail sur la culture scientifique, 13 décembre 1984.
- Note du ministre de l'Education nationale – Jean-Pierre Chevènement, sur la culture scientifique et technique.
- Liste des ateliers de photo dans les collèges, classes de 4^e et 3^e, ouverts à la rentrée de septembre 1985.
- Note de la DDC du ministère de la Culture sur le fonctionnement des ateliers photo, 29 novembre 1985.

- Inspection générale d'arts plastiques au ministère de l'Education nationale sur le fonctionnement de l'atelier de photo, 8 novembre 1985.
- Note de la DDC du ministère de la Culture sur l'opération photo à l'école, 3 août 1984.
- Note de la DDC du ministère de la Culture sur le colloque de la fédération des œuvres laïques « photo à l'école », Albi, 19 au 21 octobre 198?.
- « La verrerie ouvrière d'Albi », *Photographiques*, n°104, mai-juin 1984.
- Action photographique à l'école, mai 1983.
- « Atelier photographique – cahier des charges », sd.
- Note de la DDC du ministère de la Culture sur les options cinéma, réunion éducation nationale / culture, 25 mars 1985 portant sur l'université d'été cinéma.
- Note de la direction du patrimoine du ministère de la Culture sur le compte rendu du stage « les jeunes et le cinéma », Cannes, 7 au 11 mai 1984.

1990 04 22 carton 23

- Note du ministère de l'Education nationale sur la convocation à un groupe de travail portant sur les formations nationales prévues dans le cadre du programme d'aide à la création ou au soutien de BCD dans les écoles (circulaire DGES n°407 du 14 mars 1986), 24 avril 1986.
- Note de la DDC au directeur des écoles du ministère de l'Education nationale, sd.
- Circulaire n°85-088 du 8 mars 1985 sur la formation continue des personnels de l'éducation nationale : universités d'été 1985.
- Note de la DDC aux DRAC sur l'action conjointe éducation nationale/culture dans le domaine de la lecture formation.
- Projet de circulaire Education nationale/Culture concernant les BCD (formation), 10 septembre 1986.
- Note interministérielle sur l'action conjointe pour le développement de la lecture dans des écoles, collèges et lycées professionnels des académies de Grenoble, Lille, Lyon, Montpellier, Orléans, Rouen, Strasbourg et Toulouse, 14 mars 1986, 17p.

- Note de la DDC au contrôleur financier sur la délégation de crédits pour action conjointe en vue du développement de BCD dans les écoles, 19 juin 1985.
- Note de la DDC sur l'aménagement du temps scolaire à l'école, 23 octobre 1985.
- Note de la DDC sur l'action conjointe dans le domaine de la lecture, 18 septembre 1985.
- Note sur l'action conjointe ministère de la Culture/ministère de l'Education nationale/fonds d'action sociale pour le développement de la lecture à l'école, sd.
- Note interministérielle sur l'action conjointe des ministères de l'Education nationale et de la Culture pour l'organisation d'une université d'été sur les BCD, 6 juin 1985.
- Compte rendu de réunion interministérielle sur les actions conjointes dans le domaine de la lecture, 22 avril 1985.
- Note de la DLL sur la préparation de la réunion des quatre directeurs sur les BCD, 22 avril 1985.
- Note interministérielle sur l'action conjointe Education nationale/Culture dans le domaine de la lecture, 28 août 1984, 8p.
- Note de la DDC sur l'action conjointe Education nationale/Culture dans le domaine de la lecture, 13 juillet 1984, 8p.
- Document CRDP, mai 1986.
- Note du CNC sur l'université d'été cinéma et audiovisuel, Lyon, 8 au 12 juillet 1985.
- Note du ministère de la Culture sur le programme d'université d'été, « cinéma et audiovisuel : culture, éducation et formation », Lyon, 8 au 12 juillet 1985.
- Note de la DDC à l'intention de M. Simonot, sur le stage « jeunes au cinéma », 24 janvier 1984.
- Document de présentation de l'option cinéma audiovisuel mise en place par le ministère de l'Education nationale et le ministère de la Culture, sd.
- Note interministérielle sur l'action conjointe des ministères de l'Education nationale et de la Culture pour l'organisation d'une université d'été sur les BCD, 6 juin 1985.
- Note de la DLL sur les enseignements artistiques, 23 décembre 1986.

- Compte rendu du ministère de l'Education nationale sur la poursuite de l'étude des modalités de mise en place d'un nouveau programme exceptionnel d'aide à la création ou au soutien de BCD dans les écoles et de CDI dans les collèges et dans les LEP en 1986n 2 juillet 1985.
- Note de la DDC sur l'action conjointe pour le développement de la lecture en direction des jeunes des collèges – propositions en vue de l'accord tripartite FAS/EN/MAC, 18 décembre 1985.
- Note de la DDC à la DLL sur la collaboration, 20 novembre 1985.
- Note sur l'action conjointe pour le développement de la lecture à l'école – circulaire des ministères des Affaires sociales, de l'Education nationale et de la Culture, FAS, sd.
- Note du ministère de l'Education nationale sur le point sur le programme BCD conjoint avec le ministère de la Culture et le FAS. Position de la direction des écoles, 6 janvier 1986.
- Note de la DDC, 24 février 1986.
- Note de la DDC sur la négociation lecture, 28 février 1986.
- Note de la DDC sur la situation de la négociation Education nationale/Culture/Fonds d'action sociale sur le développement culture, 27 janvier 1986.
- Note de la DDC, protocole d'accord MAC/MEN/FAS sur le développement de la lecture dans les collèges, sd.
- Note de la DDC sur la proposition pour la première partie du texte commun éducation nationale/culture sur l'action développement de la lecture à l'école » (Hélène Mathieu et MC. Rivière), 22 février 1983.
- Note de la DDC sur l'action conjointe en direction du milieu scolaire pour la promotion du livre et de la lecture, 11 janvier 1984.
- Note de la DDC sur l'action conjointe pour le développement de la pratique de la lecture chez les adolescents, sd
- Point sur les procédures BCD, sd.
- Note de la DDC sur les programmes exceptionnels de soutien à la création de BCD, Bilan 84/85, 28 août 1985.

- Note du ministère de l'Education nationale sur les actions menées par le ministère de l'Education nationale, 7 août 1985.
- Note de la DLL sur le mois du livre ; journée de la lecture du MEN – élargissement de la coopération Education nationale/Culture dans le domaine du livre, 18 mars 1985.
- Compte rendu de la DDC sur la réunion du 22 avril 1985 sur les actions conjointes dans le domaine de la lecture, 25 avril 1985.
- Convention type BCD, ministère de la Culture, 16 novembre 1984.

1990 04 22 carton 24

- Repères bibliographiques établis par Annick Domenech sur les musées et activités pédagogiques, sd.
- Note sur les enseignements artistiques, 1986, sd.
- Lettre mensuelle sur « *la musique : une discipline obligatoire* », n°4, mars 1985.
- Note de la DMD sur l'urgence d'un accord entre les ministères de la Culture et de l'Education nationale sur le CFMI, 13 janvier 1983.
- Note du ministère de l'Education nationale sur l'éducation musicale à l'école maternelle et élémentaire, sd.
- Note technique de Jean Ader sur le projet de circulaire éducation musicale et intervenants musicaux, sd.
- Note de la DMD sur la réunion de la structure paritaire permanente de concertation Culture/Education nationale, 30 janvier 1985 sur le financement à parité par les deux ministères des CFMI.
- Interventions au Sénat sur les aides aux écoles de musique et centre de formation d'intervenants en milieu scolaire, 8 août 1985 et 28 novembre 1985.
- Arrêté relatif à l'épreuve facultative d'éducation musicale au bac de l'enseignement du second degré, ministère de l'Education nationale, sd.
- Compte rendu de la réunion du 14 janvier 1986 sur la danse à l'école.
- Note de la DMD sur les centres de formation, 14 mars 1985.

- Note du groupe de travail interministériel Education nationale/Culture, séance du 7 juin 1982 sur les propositions pour un politique commune en matière d'éducation musicale et d'action musicale à l'école.
- Note de la DMD sur les ateliers artistiques dans les collèges, lycées et écoles normale, 12 mai 1987.
- Projet de loi relatif aux enseignements artistiques adopté le 15 avril 1987 par le conseil supérieur de l'Education nationale.
- Note de la DEF pour tenter d'éclaircir la négociation avec la DMD, 30 novembre 1987.
- Protocole d'accord ministère de l'Education nationale / ministère de la Culture, sd
- Note de Françoise Mosser, ministère de l'Education nationale, convocation pour réunion du groupe de travail chargé de l'évaluation des actions d'éducation artistique, 18 avril 1988.
- Compte rendu de la réunion danse interministérielle, 25 avril 1988, 3p.
- Note sur les stages de la danse à l'école, 1988.
- Note de la DEF sur 1988, l'année de la danse, 3 septembre 1987, 4p.
- Dossier sur l'enseignement de la danse en France, sd, 24p.
- Notes de Françoise Dupuy sur la danse, 21 septembre 1987.
- Note de la délégation à la danse de la DMD sur les classes culturelles danse, 18 juin 1987.
- Note de la DMD sur le projet de loi sur les enseignements artistiques, 4 mars 1987
- Note de la DMD sur les précisions, concernant la danse, à apporter à la note sur les prévisions budgétaires d'un plan de cinq ans pour le développement des enseignements artistiques, remises par la délégation aux enseignements, 23 mars 1987.
- Note d'Alain Davesne, inspecteur principale de la danse à la DMD sur le projet de circulaire interministérielle relatif au fonctionnement des classes de danse à horaires aménagés, 20 mai 1987.
- Note de la DMD de Françoise Dupuy à M.Landowski sur la danse, 25 novembre 1986

- Rapport de quatrième phase sur les jeunes de 15 à 18 ans - définition de projets pédagogiques – Caisse nationale des monuments historiques et des sites, janvier 1985, 40p.
- Note sur les principales actions envisagées par le programme d'action 1985 de la direction du patrimoine, sd.
- Liste des invités aux journées d'études des classes du patrimoine, caisse des monuments historiques et des sites, 19 et 20 juin 1984.
- Note sur les enseignements artistiques sur les musées, sd.
- Compte rendu de la réunion du groupe de travail éducation/culture du 5 juillet 1982, sur les propositions pour instaurer une initiation au patrimoine dans le cadre normal de la scolarité, sur le rapport de l'enfant et du livre, 5 juillet 1982.
- Note de Claude Roux, direction du patrimoine à l'intention de Denise Mourot, sur les observations de la direction du patrimoine sur les propositions pour un avant projet de loi sur les enseignements artistiques d'août 1982
- Compte rendu de la direction du patrimoine par Claude Roux sur une réunion à la DRAC de Montpellier sur les perspectives de collaboration entre le rectorat et les services patrimoine pour améliorer la sensibilisation des scolaires au patrimoine, 26 juillet 1982.
- Communiqué du service de presse sur création d'un groupe de travail interministériel permanent, 12 juillet 1982.
- Note de la direction du patrimoine sur les propositions pour instaurer une initiation au patrimoine dans le cadre normal de la scolarité, 28 juin 1982, 9p.
- Note de la direction du patrimoine sur les propositions de la direction du patrimoine pour des chantiers communs Education/Culture en 82-83, sd
- Note de la direction du patrimoine sur les activités culturelles et artistiques en milieu scolaire dans le domaine du patrimoine, 5 novembre 1981.
- Note de la direction du patrimoine sur la réunion à Matignon avec le ministère de l'Education nationale, 1^{er} février 1983

1990 04 22 carton 25

- Note de la DTS sur la section A3 « Expression dramatique et art du théâtre », 25 février 1986.
- Rapport des propositions du groupe de pilotage de l'option théâtre, 26 avril 1988.
- Texte de Jean-Gabriel Carasso, « Pour une politique de l'enfant spectateur », sd, 8p.
- Note de la DTS sur les droits de tirage de la DTS sur le chapitre 43-60 article 70, 12 janvier 1988.
- Rapport de synthèse, colloque enseignants et professionnels du théâtre, festival jeune théâtre, St-Jean-de-Luz, 15 mai 1988.
- Programme du forum « orientations du théâtre scolaire », St-Jean-de-Luz, 15 mai 1988.
- Séminaire théâtral européen, le théâtre à l'école en Europe, juillet 1988.
- Texte de Jean-Claude Lallias, « les écritures dramatiques contemporaine dans les pratiques théâtrales en milieu scolaire », sd.
- Note du ministère de l'Education nationale, sur les écritures théâtrales contemporaines dans les pratiques théâtrales en milieu scolaire », 17 et 18 juillet 1987, 2 juillet 1987.
- « Cinq ans de pratique théâtrale en milieu scolaire », enquête académique, avril 1986.
- Note du ministère de l'Education nationale sur les activités artistiques : développement des ateliers de pratique artistique dans les collèges et les lycées, sd.
- Note de présentation série A3, théâtre et expression dramatique, sd.
- « Ouverture prochain du théâtre de la colline », *Le Monde*, 19 juin 1987.
- « Et si on jouait le théâtre contemporain dans les collèges et les lycées, TEP, mai/juin 1986.
- Note de la DDC sur les nouvelles options cinéma/théâtre, 14 janvier 1986.
- Note de la DDC sur les options cinéma théâtre, sd.
- Note sur les ateliers de pratiques dans les établissements scolaires, 17 juillet 1984.
- Intervention de Jean Ader, chargé de mission à la DDC, sd.

- Note du ministère de l'Éducation nationale sur les textes mis au point par le groupe de pilotage début 1986, 7 février 1986.
- Note de la DTS sur la section A3 « expression dramatique et art du théâtre », 25 février 1986.
- Note de la DDC sur le théâtre, sd.
- Note de la DDC sur le remplacement temporaire d'André Cabanis, 7 février 1984.
- Note de Jean Ader à l'intention de Jean-Claude Luc, 18 avril 1983.
- Note de la DTS sur l'organigramme de la direction du théâtre, 15 mars 1983.
- Note de la DDC à l'intention du directeur de cabinet sur les enseignements artistiques – options théâtre et cinéma, 7 janvier 1985.
- Note sur les options et ateliers en milieu scolaire, sd.
- Note préparatoire à la réunion sur les enseignements artistiques et intervenants culturels.
- Note de la DTS sur les activités d'expression dramatique en milieu scolaire – relevé de conclusions, 15 décembre 1983.
- Note concernant les activités d'expression dramatique en milieu scolaire : relevé de conclusions établis en accord avec la mission d'action culturelle et la mission des enseignements artistiques du ministère de l'Éducation nationale, 19 décembre 1983.
- Note de la DTS sur l'éducation artistique. Mesures envisagées pour le conseil des ministres du 23 février 1983, 9 février 1983.
- Note confidentielle de la DDC sur les premières propositions pour une réorganisation de relations entre l'Éducation nationale et la Culture en vue d'une meilleure formation artistique des jeunes français, juin 1982.
- Note de Jean Ader à l'intention de Dominique Wallon sur le IX^e Plan, mai 1983.
- Note de la DDC à l'intention de Wallon sur l'enseignement artistique et les intervenants extérieurs, sd, (3 versions).

-Note du ministère de l'Education nationale sur l'avant-projet de loi sur les enseignements artistique – étude comparative des documents de la Culture et de l'Education nationale, 14 décembre 1982.

-Note de la DTS sur l'expression dramatique et le théâtre dans l'éducation, 6 juillet 1983.

-Note de la DTS à l'intention de P.Baqué et de J.Cl. Luc sur la collaboration entre compagnies théâtrales et établissements scolaires, 10 juin 1983.

-Compte rendu de réunion de la structure paritaire permanente de concertation Education nationale / Culture, tenue par le ministère de la Culture, 5 octobre 1983.

-Note de A.Cabanis à l'intention de R.Abirached sur le théâtre dans l'enseignement élémentaire et secondaire, 28 avril 1982.

-Note de la DTS sur les propositions de chantiers du 1^{er} septembre 1982.

-Note de la DTS sur la réunion interministérielle : Education nationale/Culture, 14 juin 1982, sur le thème enseignement/théâtre, 23 juin 1982.

-Note de la DTS à l'intention de Jean Ader, sur la réparation de la loi sur les enseignements artistiques, 7 avril 1982.

-Projet pour une formation de formateurs, le langage dramatique dans l'éducation et la formation, octobre 1981.

-« Laissez-les jouer », *Le Monde*, 26 mai 1985.

1990 04 22 carton 27

-Note de la DDC à l'intention de M. Marmion sur le « Rôle des DRAC dans les rapports avec l'Education nationale et dans le domaine des enseignements artistiques », 6 juin 1986.

-Note de la DDC sur la coopération culture/éducation nationale sur le programme d'action 1984, sd.

-Note de la DDC – interventions culturelles en milieu scolaire et universitaire, sur le programme d'interventions en milieu scolaire, sd.

- Note de la cellule éducation de la DDC sur le projet de note aux DRAC sur l'organisation de la concertation éducation nationale/culture au niveau régionale, sd.
- Note interministérielle sur l'action conjointe Education nationale/Culture dans le domaine de la lecture, 1^{er} octobre 1984, 8p.
- Note de la DDC sur l'introduction à la réunion des charges de mission à l'action culturelle, 4 juillet 1984, 3p.
- Note de la DEF sur les perspectives 1987 pour le développement des enseignements artistiques en milieu scolaire, sd, 3p.
- Note de la DEF sur la réflexion sur les actions de formations conjointes dans le domaine de l'action culturelle et des enseignements artistiques, mars 1988.
- Note de la DEF sur les programmes d'actions conjointes du ministère de la Culture et de la communication et du ministère de l'Education nationale, 7 juillet 1988.
- Note de la direction des lycées et collèges au ministère de l'Education nationale sur les heures supplémentaires – PAE action culturelle et enseignements et activités artistiques de l'année scolaire 1988/1989, 15 mai 1988.
- BO n°27 du 9 juillet 1987 sur les activités artistiques : développement des ateliers de pratique artistiques dans les collèges et les lycées.
- Circulaire de la direction des écoles du ministère de l'Education nationale n°88-108 du 19 avril 1988 sur les classes d'initiation artistique dans le premier degré. Modification de la circulaire n°87-268 du 4 septembre 1987.
- Note sur les ateliers de pratique artistique, sd.
- Circulaire interministérielle n°88-083 du 1^{er} avril 1988 sur les classes du patrimoine dans le second degré.
- Note de la direction des lycées et collèges sur la procédure et aides financières du ministère de l'Education nationale pour les classes du patrimoine du second degré, 15 juin 1988.
- « Enseignement artistique – le détail des mesures », *Le Quotidien*, 11 mars 1983.
- Note de la cellule éducation de la DDC sur le bilan des activités en direction des publics scolaires des établissements culturels, 8 septembre 1983.

- Note de la DEF sur la réunion des directeurs régionaux des affaires culturelles, 24 juin 1987.
- Note de la DEF sur les actions en milieu scolaire, perspectives 1988 de la DEF, sd.
- Note interministérielle sur le programme 1987-1988 sur le développement des pratiques en milieu scolaire, sd.
- Note interministérielle sur la concertation entre les DRAC et les rectorats sur la politique d'action culturelle en milieu scolaire, sd, 3p.
- Projet de circulaire interministérielle sur le développement des classes culturelles dans le premier degré, 18 juin 1987
- Note de la direction des lycées et collèges du ministère de l'Education nationale sur les activités artistiques : développement des ateliers de pratique artistique dans les collèges et les lycées, sd.
- Projet de loi relatif aux enseignements artistiques, transmis au secrétaire général du gouvernement, 22 juin 1987, 8p.
- Note de la DAGEC sur la réunion des DRAC, 4 juin 1987, 12p. (compte rendu de la réunion des DRAC du 10 février 1987).
- Note de la DEF sur la réunion des DRAC du 10 février 1987.
- Compte rendu de la DAGEC sur la réunion des DRAC, 23 septembre 1986, 5 novembre 1986, 9p.
- Note de la DEF à l'intention de M. Tourlière sur la réunion des DRAC – politique du ministère de la culture et de la communication en direction du milieu scolaire, 1986, 4p.
- Note de la DAGEC sur la réunion des DRAC, 15 janvier 1987.
- Note de la DEF sur la réunion des DRAC – actions en milieu scolaire, fiche technique, sd.
- Note de la DEF sur la réunion des DRAC, sd.
- Note de la DAGEC sur la réunion des DRAC, 17 septembre 1986.
- Note de la DAGEC sur la réunion des directeurs régionaux et correspondants permanents des affaires culturelles du 23 septembre 1986.

- Organigramme de la DEF, septembre 1986.
- Note du directeur de cabinet du ministère de la Culture sur l'attribution et l'organisation des DRAC, 14 mars 1986.
- Compte rendu de la décentralisation, 20 janvier 1985.
- Circulaire du 8 août 1985 relative à la mise en œuvre du transfert de compétence en matière d'enseignement – application de l'article 26 de la loi n°83-063 du 22 juillet 1983 modifiées : activités éducatives, sportives et culturelles complémentaires organisées par les communes, départements ou régions dans les établissements d'enseignement public pendant les heures d'ouverture.
- Note de la DDC sur le rôle des DRAC dans les rapports avec l'Education nationale et dans le domaine des enseignements artistique, 6 juin 1986.
- Projet de loi portant dispositions diverses relatives aux collectivités locales, ministère de l'Intérieur et de la Décentralisation, 5 novembre 1985.
- Note du directeur de cabinet du ministère de la Culture sur les bilans régionaux de l'action du ministère de la culture, 6 novembre 1985.
- Note du directeur de cabinet du ministère de la Culture sur les contrats de plan Etat-région, 14 août 1985.
- Loi n°86-972 du 19 août 1986 portant dispositions diverses relatives aux collectivités locales, J.O. du 22 août 1986.
- Loi n°83-8 du 7 janvier 1983 relative à la répartition des compétences entre les communes, les départements, les régions et l'Etat.
- Note de la DEF sur la réunion des directeurs régionaux des affaires culturelles, 24 juin 1987.

1990 04 22 carton 28

- Note de la DDC sur l'observation sur le protocole d'accord Culture/Education nationale, 25 mars 1986.
- Note de François Léotard à Monsieur Gérard Daugreilh, 6 avril 1987.

- Projet expérimental, ville de Paris, Chaintreau, 2 mars 1988.
- Projet expérimental, enseignement spécialisé en arts plastique à l'école élémentaire, ville de Paris, sd.
- Projet relatif à deux écoles primaires à horaires aménagés, ville de Paris, sd.
- Conférence de presse académie de Paris/DRAC Ile-de-France, sur la convention pour le développement de l'action culturelle en milieu scolaire, 25 septembre 1985.
- Note de Jean Ader à Dominique Wallon sur la signature de la convention DRAC Ile-de-France/Rectorat Ile-de-France, 26 septembre 1985.
- Note de Jean Ader à Dominique Wallon sur le programme conjoint Education nationale/Culture pour l'Ile-de-France, 6 mai 1985
- Note de la DRAC Ile-de-France sur la coopération entre les services des ministères de l'Education nationale et de la Culture en Ile-de-France, 5 mars 1985.
- Note de la DDC sur le plan d'action régional pour l'Ile-de-France, 1^{er} mars 1985.
- Convention rectorat Ile-de-France et DRAC, 17 juillet 1985.

1990 04 22 carton 29

- Accord « le secrétariat d'Etat à la Jeunesse et aux Sports opération « contrats bleus » et la mutuelle nationale des sports, 1987/1988.
- Articles de presse sur les contrats bleus, octobre 1987.
- Note du secrétariat d'Etat auprès du Premier ministre chargé de la Jeunesse et des Sports, sur l'aménagement du temps extrascolaire, sd
- Note de la mairie de Paris sur le financement de l'opération contrats bleus pour l'année scolaire 1987/1988, sd.
- Note de la mairie de Paris sur la convention entre l'Etat et la ville de Paris relative à l'aménagement des rythmes extrascolaires : contrats bleus, sd.
- Discours sans signature adressé au maire sur la signature des contrats bleus par la ville de Paris, sd.
- Note de la ville de Paris sur l'opération « contrats bleus », 20 octobre 1987.

- Note de la ville de Paris sur l'opération « contrats bleus », 25 septembre 1987.
- Note de la DEF sur le compte rendu de la réunion du 17 février 1987 entre le ministère de l'Education nationale, le ministère de la Culture et la ville de Paris, 19 février 1987.
- Note de René Monory à François Léotard sur la semaine des arts, 8 janvier 1987.
- Projet expérimental sur les classes à horaires aménagés pour l'enseignement musical à l'école élémentaire, sd.
- Note de Jacques Chirac à François Léotard sur la semaine des arts, le forum « art-éducation », 19 mai 1987.

1990 04 22 carton 31

- Note de Jean Ader sur l'application du protocole d'accord 1983, juillet 1984.
- Note du directeur de cabinet du ministère de la Culture sur la réunion de la structure permanente de concertation Education nationale/Culture, juillet 1984
- Note de Jean Ader à l'intention de O. Grzegorzulka sur la structure de concertation, réunion du 2 juillet 1984.
- Note de Jacques Sallois à Y. Moreau, directeur de cabinet du ministre de l'Education nationale sur le projet des classes arc-en-ciel, 1984.
- Action conjointe Education nationale/Culture dans le domaine de la lecture, 31 juillet 1984.
- Note de Jacques Sallois sur le texte d'accord interministériel dans le domaine de la lecture, 28 août 1984.
- Notes manuscrites de Jean Ader sur la concertation Education/Culture au niveau régional dans la région PACA, 19 juin 1984.
- Note de Jean Ader sur la petite enfance, 19 juin 1984.
- Note de Jean Ader à Marie-Claude Poncet sur l'option cinéma, 14 juin 1984.
- Note de la DDC sur l'action conjointe Education nationale/Culture dans le domaine de la lecture, 19 juin 1984, 10p.

- Note de Dominique Wallon sur le dossier d'information sur l'éveil culturel de la petite enfance, 7 juin 1984.
- Note de Jean Ader sur la petite enfance, 4 juin 1984.
- Note de Denise Mourot sur le bilan de la politique du ministère concernant le public petite enfance, 1983.
- Note manuscrite de Jean Ader à Dominique Wallon sur le stage Education nationale/Culture sur les jeunes et le cinéma, sd.
- Compte rendu de la réunion de la structure de concertation Education nationale/Culture, 27 mars 1984.
- Note de Jacques Sallois sur la concertation entre l'Education nationale et la Culture au niveau régional, 30 mars 1984.
- Projet de propositions du ministère de la culture pour une action conjointe Culture/Education nationale pour la promotion du livre à l'école, 21 mars 1984.
- Note de Jacques Sallois sur les propositions du ministère de la Culture pour une action conjointe Culture/Education nationale pour la promotion du livre à l'école, 23 mars 1984.
- Note sur le colloque « les jeunes et le cinéma » du 7 au 11 mai 1984, 16 mars 1984.
- Programme des journées « les jeunes et le cinéma » à Cannes du 7 au 11 mai 1984.
- Note de Jean Ader sur les groupes de travail de la structure de concertation Education nationale/Culture, 24 février 1983.
- Propositions pour la première partie du texte commun Education nationale/Culture sur l'action « développement de la lecture à l'école » par Hélène Mathieu et M.-C. Rivière, 22 février 1983.
- Note de Jean Ader à Pierre Baqué sur l'option cinéma-audiovisuel, 21 février 1984.
- Note sur l'option cinéma-audiovisuel, 20 février 1984.
- Note de Jacques Sallois au directeur de cabinet du ministre de l'Education nationale, sur la mission Rizzardo, 17 février 1984.

- Note complémentaire sur la préparation d'une action conjointe éducation nationale/culture sur la promotion du livre à l'école, 15 février 1984.
- Note incomplète de Jean Ader à l'intention de Dominique Wallon sur l'action petite enfance et culture, 30 janvier 1984.
- Dossier sur le projet atelier 83/88 – budget prévisionnel, 26 janvier 1984.
- Note de Jean Ader à Augustin Girard sur le dossier petite enfance et culture, 26 janvier 1984.
- Note de Jean Ader sur l'action en direction du milieu scolaire pour la promotion du livre et de la lecture, 11 janvier 1984.
- Note sur les éléments pour l'intervention au conseil des ministres, 11 janvier 1984.
- Brochure d'information éducation culture, arrêté au 8 décembre 1983.
- Note de Jean Ader sur l'action cinéma et milieu scolaire, 13 décembre 1983.
- Note sur la formation professionnelle pour préparer la brochure culture/éducation, 8 décembre 1983.
- Schéma proposé pour la brochure d'information éducation/culture, 30 novembre 1983.
- Esquisse du ministère de l'Education nationale sur la brochure éducation/culture, sd.
- Note de la DDC sur la préparation de la brochure éducation et culture, 6 décembre 1983.
- Statistiques de la DDC sur les interventions culturelles en milieu scolaire, 5 décembre 1983.
- Note de la DDC sur le programme d'action 1984 en milieu scolaire, 5 décembre 1983.
- Note de la DDC sur la préparation de la réunion du 30 novembre 1983 à Matignon sur les enseignements artistiques, 30 novembre 1983.
- Note de Jean Ader sur la réunion du 30 novembre 1983 à Matignon.
- Note préparatoire à l'étude d'un protocole d'accord culture/agriculture, 23 novembre 1983.

-Note de la MDC sur les premières propositions pour une réorganisation des relations entre l'Education nationale et la Culture en vue d'une meilleure formation artistiques des jeunes français, sd.

-CV de Denise Mourot, 21 novembre 1983.

-Note sur la politique de la DDC sur les remarques complémentaires à la suite de la réunion du lundi 14 novembre 1983, 17 novembre 1983.

-Note de Jean Ader sur l'action culturelle en milieu scolaire, 16 novembre 1983.

-Note de Denise Mourot sur ses attributions à la cellule éducation, 8 novembre 1983.

91 07 64 carton 2

-Note de la cellule éducation au commissariat général du Plan, sur les observations techniques sur le projet de dossier administratif du PPE n°2.

-Note de la cellule éducation à Dominique Wallon sur la préparation du IX^e Plan, 22 juin 1983.

-Note de la DDC sur le IX^e Plan, 13 mai 1983.

-Note sur la préparation du IX^e Plan, « Pour un collège démocratique : analyse du rapport Legrand », commission de travail n°7, « Développement social, éducatif et culturel », 16 mai 1983.

-« Décentralisation et démocratisation s des institutions scolaires – analyse du rapport Soubré », préparation du IX^e Plan, 9 mai 1983.

-« IX^e Plan et rénovation des collèges », directeur des collèges au ministère de l'éducation nationale, commission de travail n°7 « Développement social, éducatif et culturel », 16 mai 1983.

-Note du ministère de l'Education nationale, commission de travail n°7, préparation du IX^e Plan groupe éducation/formation – Les situations d'échec scolaire, novembre 1982.

-Dossier pour la préparation du IX^e Plan, commission de travail n°7 « Développement social, éducatif et culturel », « Politique culturelle et politique éducative », novembre 1982.

-Proposition, programme prioritaire d'exécution du IX^e Plan, initiation artistique, février 1983.

-Compte rendu de la réunion interministérielle tenue le lundi 28 février 1983 sur le développement des enseignements artistiques.

-Note de la sous-direction des interventions culturelles, sur le IX^e Plan sur l'initiation artistique, 13 mai 1983.

Note de la sous-direction des interventions culturelles à l'intention de Dominique Wallon sur les remarques concernant le texte de synthèse qui introduira le rapport complet portant bilan de la politique culturelle depuis deux ans, 4 mai 1983.

-Dossier « initiation artistique », IX^e Plan, 14 février 1983.

-Extrait du rapport des commissions du VI^e Plan (71-75).

-Note de Jean Ader, 1^{er} avril.

-Proposition réunion sur projet de programme prioritaire d'exécution du IX^e Plan « initiation artistique », 6 avril.

-Note de la DEF sur la réunion DMD/DEF, 26 octobre 1988.

-Note à Françoise Mosser sur les outils pédagogiques des sections A3 cinéma et théâtre, 27 avril 1988.

-Note du ministère de l'Education nationale sur la production d'outils pédagogiques pour les enseignements concernant le cinéma et l'audiovisuel, sd.

-Note de la DEF sur la réunion entre le CNC et la DEF, 20 octobre 1988.

-Note de la DEF sur le cofinancement d'outils pédagogiques audiovisuels, 5 juillet 1988.

-Budget DEF 1989, 1^{er} mars 1989.

-Budget DEF 1989, 1^{er} juillet 1989.

- Note du ministère de la Culture à l'intention de Jean-François Chougnnet, sur le budget des enseignements artistiques pour 1989, sd.
- Note de la DEF sur les éléments de réflexion sur les services éducatifs, 1^{er} septembre 1987.
- Note de Jack Lang sur la DEF, 19 mai 1989.
- Intervention du ministre au conseil ministériel des enseignements artistiques, 25 juin 1987.
- Note de la DEF sur les activités de la DEF, 3 septembre 1987.
- Note de Michel Simonot sur le ministère de la Culture et la formation des responsables culturels, 21 juin 1988.
- Note de la DEF à l'intention d'Hélène Mathieu, sur la DEF – budget 89 : utilisation des mesures nouvelles et crédits déconcentrés, 27 janvier 1989.
- Note de la DEF à l'intention des chargés de mission, Budget 1989 – moyens de la DEF pour les actions vers le milieu scolaire, 13 décembre 1988.

91 07 64 carton 3

- « L'action culturelle en France en 1987 », sd.
- Réunion des correspondants de la DEF dans les DRAC, 12 décembre 1989.
- Note de la DEF sur la rencontre MEN/MAC à Orsay sur le partenariat entre les enseignements et les intervenants artistiques, 5 décembre 1988.
- « Enseignements et activités artistiques à propos du partenariat pédagogique », 18 novembre 1988.
- « Enseignements et activités artistiques – à propos des formations conjointes des enseignants et des professionnels, 18 novembre 1988.
- « Enseignements et activités artistique – à propos du partenariat institutionnel, 18 novembre 1988.
- Compte rendu de la réunion des DRAC, 24 et 25 juin 1987.
- Note du MCC sur le fonctionnement et l'organisation des DRAC, sd.

-Note de la DEF sur le développement des ateliers de pratique artistique dans les collèges et lycées, 20 août 1987.

-Note interministérielle sur le développement des classes d'initiation artistique dans le premier degré, 4 septembre 1987.

-Tableau sur le projet de loi de finances pour 1988, sd.

-Fiche type sur les classes culturelles, sd.

-Note de JP Bady, direction du patrimoine, réunion de préparation au « colloque éducation et formation initiale des jeunes au patrimoine architectural », 7 septembre 1989.

-Note à l'intention de Jean Gattegno sur les priorités 1989 pour le développement de la lecture, septembre 1988.

91 07 64 carton 4

-Note de la DEAF sur le projet de loi sur les enseignements artistiques, 17 novembre 1986.

-Note de la DEAF sur les enseignements artistiques dans l'enseignement général, 17 novembre 1986.

-Note de la DEAF sur des exemples de passerelles entre établissements de l'Education nationale et de la Culture, 6 octobre 1987.

-Note de la DEAF sur la poursuite d'études : passerelles, 5 octobre 1987.

-Document de travail provisoire sur le projet de reconnaissance des établissements d'enseignement artistique par le ministère de la Culture et de la Communication, 21 septembre 1987.

-Note de la DEAF sur le concours des artistes professionnels aux enseignements artistiques, 6 octobre 1987.

-Compte rendu de la réunion tenue le 21 septembre 1987 sur le projet de loi sur les enseignements artistiques, 24 septembre 1987.

- Projet du ministère de l'Education nationale d'arrêté fixant les modalités d'attestation de compétence professionnelle pour les personnes apportant leur concours aux enseignements et activités artistiques, 15 juillet 1988.
- Projet du ministère de l'Education nationale d'arrêté fixant les conditions de passation de convention entre l'Etat et les personnes apportant leur concours aux enseignements et activités artistiques dispensés dans les établissements scolaires des premier et second degrés, 15 juillet 1988.
- Note de la DEAF sur la loi sur les enseignements artistiques, 23 septembre 1987.
- Arrêté interministériel portant nomination des membres du Haut comité des enseignements artistiques, 14 mars 1988.
- Dossier d'information sur l'installation du Haut comité des enseignements artistiques, 29 mars 1988.
- Note du Premier ministre sur l'éducation artistique, 29 mars 1988.
- Note sur l'installation du Haut comité des enseignements artistiques, intervention de François Léotard, 29 mars 1988.
- Note du ministère de l'Education nationale sur l'installation du Haut comité des enseignements artistiques, intervention de René Monory, 29 mars 1988.
- Note sur l'installation du Haut comité des enseignements artistiques, intervention de Marcel Landowski, 29 mars 1988.
- Note du ministère de la Culture sur les enseignements artistique au ministère de la Culture, sd.
- Note du ministère de l'Education nationale sur les enseignements artistiques au ministère de l'Education nationale, sd.
- Note du ministère de l'Education nationale sur les enseignements artistiques au ministère de la Recherche et de l'Enseignement supérieur, sd.
- Note du ministère de l'Education nationale sur le développement des relations entre le ministre de l'Education nationale et le ministre de la Culture, sd.
- Note du ministère de l'Education nationale sur les actions de sensibilisation à l'architecture à l'urbanisme, sd.

- Note du ministère de l'Education nationale sur la contribution du secrétariat d'Etat à la Jeunesse et au Sport au développement des enseignements artistiques, sd.
- Note sur les contrats bleus, sd.
- Note sur le Haut comité des enseignements artistiques, sd.
- Note d'Hélène Mathieu à l'intention de Francis Beck sur la réunion du Haut comité des enseignements artistiques, 5 janvier 1989.
- Liste et adresses des membres du Haut comité des enseignements artistiques, 1^{er} juin 1988.
- Note de la DEF sur le Haut comité des enseignements artistiques, 25 janvier 1989.
- Note de la DEF sur le Haut comité des enseignements artistiques – nomination des membres, 25 janvier 1989.
- Note de la DEF à l'intention d'Hélène Mathieu sur la préparation de la réunion du Haut comité des enseignements artistiques, 27 janvier 1989.
- Note d'Hélène Mathieu sur la préparation de la réunion du Haut comité des enseignements artistiques, 27 février 1989.
- « Description du dispositif institutionnel et pédagogique servant de cadre aux actions conjointes » par Pierre Baqué, sd.
- Projet d'arrêté interministériel fixant les modalités d'attestation de compétence professionnelle pour les personnes apportant leur concours aux enseignements et activités artistiques, sd.
- Décret n°88-705 du 6 mai 1988 pour l'application de l'article 7 de la loi n°88-20 du 6 janvier 1988 relative aux enseignements artistiques et définissant les conditions dans lesquelles certaines personnes peuvent apporter leur concours aux enseignements artistiques du premier degré.
- Note de la DEF sur la réunion de travail avec les DRAC, 7 février 1989.
- DEF – Bilans et perspectives, plan proposé, sd.
- Note de la DEF à l'intention d'Hélène Mathieu sur le schéma directeur des enseignements artistiques du MCC, 30 janvier 1989.

- Note de la DEF à l'intention d'Hélène Mathieu sur la préparation du projet de loi des finances pour 1990 – enseignements artistiques : concertation interministérielle, 27 janvier 1989.
- Note de la DEF à l'intention d'Hélène Mathieu sur la position de la délégation aux enseignements et aux formations sur les JMF, 26 janvier 1989.
- Note de la DEF à l'intention d'Hélène Mathieu sur la constitution d'un groupe de travail MEN/MCC sur l'histoire de l'art, 6 mars 1989.
- article « enseignements artistiques », sd.
- Note de la DEF pour l'émission « Questions à domicile », 18 décembre 1986.
- Note de la DEF sur les enseignements artistiques : une priorité de notre temps, 11 mars 1987.
- Discours ministre sur la loi sur les enseignements artistiques, 22 mars 1988.
- Projet de loi relatif aux enseignements artistiques, 22 juin 1987.
- Programme d'action pluri-annuel pour les enseignements artistiques dans le cadre de l'application de la loi, sd.
- Note de la DEF à l'intention de Madame Mariani-Ducray sur l'organisation du colloque sur les enseignements artistiques, 10 novembre 1988.
- Note de Michel Boyon à l'intention de J.-P. Bernard sur sa lettre de mission, 4 mai 1987.
- Lettre de mission de Philippe de Villiers à Philippe Nemo, 23 septembre 1986.
- Manifeste proposé par la commission « culture » du parti républicain, sd.
- Trois questions à Pierre Christian Taittinger, parti républicain, sd.
- Intervention de Monsieur Pierre-Christian Taittinger, vice-président du Sénat, président de la commission culture du parti républicain, "L'Etat et la culture", colloque du 12 septembre 1986.

91 07 64 carton 6

- Réunion commune des commissions éducation/culture portant sur le domaine du théâtre, 14 juin 1989.
- Compte rendu de la réunion de la structure permanente de concertation entre les ministères de l'Education nationale et de la Culture, 30 janvier 1985.
- Note de la DDC à l'intention d'Yves Marmion, sur les textes préparatoires au projet de loi sur les enseignements artistiques, 11 avril 1986.
- Propositions sur la loi sur les enseignements artistiques, 31 août 1981.
- Propositions pour un avant-projet de loi sur les enseignements artistiques, août 1982.
- Conclusions des réunions Education nationale/Culture – préparatoires à la communication conjointe des ministres, mars 1983.
- Communication conjointe des ministres de l'Education nationale et de la Culture, 9 mars 1983.
- Note de la DDC sur le descriptif des opérations expérimentales dans le domaine des enseignements artistiques, 11 avril 1986.
- Note sur la transformation des options « cinéma audiovisuel » et « théâtre et expression dramatique » en section A3 de l'enseignement secondaire, 11 avril 1986.
- Note de la DDC sur les enseignements artistiques dans le système éducatif : l'action du ministère de la Culture, 28 octobre 1985.
- Note sur le relevé de décisions sur lesquelles une décision interministérielle doit intervenir à très court terme, sd.
- Note de la DDC sur la transformation des options théâtre et expression dramatique et cinéma et audiovisuel en section A3 de l'enseignement des lycées, 27 février 1986.
- Note de Jean Gattégno à Dominique Wallon sur la situation de la négociation Education nationale/Culture/Fonds d'action sociale, 30 janvier 1986.
- Note de la DDC sur la négociation lecture, 28 février 1986.
- Note de la DDC sur les nouvelles options cinéma/théâtre, 14 janvier 1986.
- Note de la DDC sur les conditions et modalités d'ouvertures d'une section A3 cinéma audiovisuel, sd.

- Note de la DDC sur le discours de Dominique Wallon lors du symposium national « cinéma, audiovisuel : enseignement, création, formation », 21 février 1986.
- Note de la mission de l'action culturelle sur le développement de la culture cinématographique des jeunes, sd.
- « Résumé de quelques communications », Cinéma et audiovisuel : enseignement, création et formation, symposium national, 24 au 28 février 1986.
- Note interministérielle sur la présentation de l'option cinéma-audiovisuel, sd.
- « Les lycéens se font du cinéma », par Antoine Reverchon, *Le Monde de l'éducation*, novembre 1985.
- Note de la DDC sur les enseignements artistiques – options théâtre et cinéma, 7 janvier 1985.
- Note sur les orientations en vue de la préparation du Budget 1985, sd.
- Note de la DDC sur la concertation entre les directions régionales des affaires culturelles et les rectorats sur la politique d'action culturelle en milieu scolaire, 28 mai 1985.
- Note du ministère de l'Education nationale sur la concertation entre les DRAC et les rectorats sur la politique d'action culturelle en milieu scolaire, 20 avril 1985.
- Note de Jean Ader sur le programme conjoint éducation nationale/culture sur l'IDF, 6 mai 1985.
- Note du ministère de l'Education nationale sur la concertation entre les DRAC et les rectorats sur la politique d'action culturelle en milieu scolaire, sd.
- Note de la DDC sur l'aménagement du temps scolaire à l'école, sd.
- Note du ministère de la Jeunesse et des Sports, sur l'aménagement du temps scolaire dans le premier degré – développement des liaisons de l'école avec les partenaires éducatifs locaux.
- « Aménagement du temps scolaire dans le premier degré », Circulaire n°85-52 du 26 mars 1985.

-« Aménagement du temps scolaire dans le premier degré. Développement des liaisons de l'école avec les partenaires éducatifs locaux, Circulaire n°85-126 du 1^{er} avril 1985.

-« Aménagement du temps scolaire dans le premier degré – développement des liaisons de l'école avec les partenaires éducatifs locaux, ministère de la jeunesse et des sports, 6 janvier 1986.

-Note de la DDC sur l'action conjointe ministère de la Culture/ministère de l'Education nationale/ fonds d'action sociale pour le développement de la lecture à l'école, sd, 10p.

-Note de la DDC à Dominique Wallon sur la situation de la négociation Education nationale/Culture / Fonds d'action sociale sur le développement de la lecture, 27 janvier 1986.

-Circulaire interministérielle 84-360 sur l'action conjointe Education nationale / Culture dans le domaine de la lecture, 1^{er} octobre 1984.

-Protocole du 25 avril 1983.

-Conclusions des réunions éducation/culture préparatoires à la communication conjointe des ministres, sd, .12p.

-Lettre de motivation manuscrite d'Hélène Mathieu, sd.

-Lettre de motivation de Denise Mourot, 25 octobre 1985.

-Lettre du ministre de la Culture au ministre de l'Education nationale, sur le départ de Jean Ader, 25 novembre 1985.

-Note de Jean Ader à Dominique Wallon sur la candidature de Denise Mourot, sd.

-Compte rendu de la mission relative à l'étude de la coopération entre les ministères de la Culture et de l'éducation nationale dans cinq régions, par René Rizzardo, octobre 1984.

-Document dactylographié « milieu scolaire et action culturelle », sd.

91 07 64 carton 7

« L'éveil culturel des enfants de 0 à 6 ans », avril 1984.

- Propositions pour développer la politique culturelle en direction de la jeunesse, juillet 1982.
- Note de Jack Lang sur la priorité à la jeunesse – élaboration d’une politique culturelle en faveur des jeunes, 20 octobre 1982.
- Note de la DDC sur la réunion inter-directions du 3 décembre 1982 – politique culturelle en faveur des jeunes, 3 décembre 1982.
- Note à l’intention d’Anne Jullien, secrétaire générale du FIC à propos du programme jeunesse : quelques pistes à moyen terme, 25 mai 1983.
- Note du FIC et de la DDC à l’intention du ministre de la Culture, sur le projet de rencontres nationales jeunesse et culture, sd.
- Note de la DDC, « La culture chez les jeunes de 15 à 25 ans », DT711, SER, avril 1983.
- Note adressée au ministre de la Culture sur l’éveil à la culture de la petite enfance, 13 avril 1983.
- Projet de réponse du ministre de la Culture au secrétaire d’Etat chargé de la famille et des personnes âgées, 19 octobre 1982.
- Note du chargé de mission des bibliothèques sur la petite enfance, 29 juillet 1982.
- Note de Georgina Dufoix à Jack Lang sur les problèmes de l’enfance, 25 avril 1983.
- Note de la direction du livre et de la lecture à V. Esperandieu sur la place du livre dans la politique culturelle en faveur de la petite enfance, sd.
- Extrait du rapport d’activités hors de la bibliothèque en direction des tous petits, sd.
- Compte rendu des orientations du débat sur l’enfant lecteur, 20 avril 1983.
- « La joie par les livres – objectifs et mission », sd.
- Compte rendu de la réunion mise en place de la structure des mesures concernant la petite enfance contenues dans le rapport « une politique pour la petite enfance », 30 juin 1983.
- Compte rendu de la réunion sur la petite enfance, ministère de la Solidarité nationale, 1^{er} avril 1982.

-Document provisoire de Denise Mourot sur le suivi du groupe petite enfance, 30 juin 1983.

-Note de la DDC sur le rapport « pour une politique de la petite enfance », sd.

91 07 64 carton 8

Projet de lettre sur l'action conjointe Education nationale/Culture dans les ZEP, sd.

-Note sur l'action conjointe Culture/Education dans les ZEP, CIEP de Sèvres, 13/14 octobre 1983.

-Dossier sur les PAE : une formule originale pour lutter contre l'échec scolaire, sd.

-Dossier sur les ZEP, sd.

-Compte rendu de la cellule éducation d'une réunion sur les projets d'action culturelle dans les ZEP, 21 juillet 1983.

-Note de la DDC sur les crédits déconcentrés destinés aux actions conjointes Education nationale/Culture dans les ZEP, 24 octobre 1984.

-Tableau sur les dépenses d'enseignement, de formation et de sensibilisation au CNC, exercice 1986.

-Projet de loi de finances pour 1987, ministère de la Culture.

-Note du CNC à M. Silicani sur les nouveaux enseignements artistiques dans le second cycle long « cinéma et audiovisuel », sd.

-Note de la DAP sur la politique des ateliers dans les établissements d'enseignement secondaire, 27 mai 1987.

-Note de la DMD à l'intention de Michel Tourlière sur les ateliers artistiques dans les collèges, lycées et écoles normales, 14 mai 1987.

-Note de la DEF à l'intention de Michel Tourlière et de Le Nhat Binh, sur les ateliers culture/éducation nationale en 1987, sd.

-Projet de dossier sur les actions de la DEF en milieu scolaire, juillet 1987.

-Dépêche AFP sur le développement des classes d'initiation artistique, septembre 1987.

-Note de la DEF sur le point des négociations avec la direction des écoles, 11 mars 1987.

-Note de la DEF sur le projet de circulaire relatif aux classes d'initiation artistique, 30 juin 1987.

-Note de la DMD sur le programme académique d'action culturelle dans le domaine de la musique, 21 décembre 1982.

-Note interministérielle sur la collaboration entre les Rectorats et les DRAC, sd.

-Circulaire de la direction du patrimoine sur le développement des classes du patrimoine, 20 mai 1987.

-Note sur les classes culturelles, sd.

91 07 64 carton 10

-Note de la DEF sur les classes culturelles - modalités de financement, 26 novembre 1987.

-Note de la DMD sur les classes d'initiation artistique, 1^{er} février 1988.

-Note du ministère de l'éducation nationale sur les journées interacadémiques sur les classes d'initiation artistique, 15 décembre 1987.

-Note de la DEF sur les réunions préparatoires à la mise en place des classes d'initiation artistique, 18 janvier 1988.

-Note de la DEF sur la réunion du groupe de pilotage des classes culturelles, 3 mars 1987.

-Note de la DEF sur les classes culturelles, sd.

-Note du ministère de l'Education nationale sur le bilan des classes d'initiation artistique organisées au cours de 1988, 2 décembre 1988.

-Note du ministère de l'Education sur les classes culturelles dans le 1^{er} degré, 12 juillet 1988.

-Note interministérielle sur les classes d'initiation artistique, sd.

-Note sur le projet de classes arc-en-ciel de la DAP, 1^{er} mars 1984.

- Projet de circulaire sur les classes culturelles, 14 avril 1987.
- Note manuscrite anonyme sur les classes arc-en-ciel, sd.
- Brochure sur les classes du patrimoine, 1^{er} trimestre 1987.
- Note sur les classes d'initiation artistique, sd.
- « L'école accueille les artistes », *Cahiers de l'éducation nationale*, n°58, octobre 1987.
- Note de la DEF sur le développement des ateliers de pratique artistique dans les collèges et lycées, 20 août 1987, 11p.
- Circulaire interministérielle sur le développement des classes d'initiation artistique dans le premier degré, 4 septembre 1987.
- Compte rendu de la réunion sur les classes du patrimoine du 12 janvier 1988.
- Projet de circulaire interministérielle sur les classes culturelles dans le premier degré : les classes du patrimoine. Complément à la circulaire du 4 septembre 1987, sd.
- Circulaire interministérielle sur les classes du patrimoine dans le second degré, sd.
- Compte rendu de la réunion du 18 mars 1987 sur les classes culturelles/ classes du patrimoine et la participation de la direction des écoles, 25 mars 1987, 5p.
- Note du ministère de la Culture sur le programme ministère de l'Education nationale/ ministère de la Culture sur le développement des pratiques artistiques en milieu scolaire en 1987, 26 février 1987, 7p.
- Tableaux des budgets des classes arc-en-ciel, 1984 et 1985.
- Note de la DEF sur les droits de tirage de la DAP sur les crédits de la DEF, 25 février 1988.
- Note de la DEF sur les procédures de financement des classes culturelles, 9 mars 1988.
- Note du ministère de l'Education nationale sur les classes culturelles dans le premier degré, 29 janvier 1988.

91 07 64 carton 12

- Note de la DDC sur les enseignements artistiques – option théâtre/cinéma, 7 janvier 1985.
- Communiqué à la presse, « Le cinéma entre au lycée », le 28 mars 1985.
- Note de présentation de l’option cinéma audiovisuel, sd.
- Propositions du ministère de la Culture sur les suites à donner au rapport de M.Schwartz, note écrite par M.Ricard, 1981.
- Note de la DDC à Jacques Renard, sd.
- Fiche jeunesse de la DDC, 30 Mai 1983.
- Note préparatoire à l’entrevue entre le ministre délégué à la Culture et le ministre délégué à la Jeunesse, 1983.
- Projet de budget pour 1984, questionnaire de la commission affaires culturelles, familiales et sociales de l’Assemblée nationale, « Faire le point des actions menées en direction des jeunes », 11 août 1983.
- Note pour un programme d’intervention culturelle en direction de la jeunesse à partir du FIC, sd.

91 07 64 carton 13

- Note du ministère de l’Education nationale sur l’ouverture des établissements culturels au milieu scolaire, 26 janvier 1983.
- Note de Jean Ader à Odette Grzegorzulka sur le repérage de lieux possibles pour une déclaration du protocole d’accord de 1983.

1991 07 64 carton 17

-Note de la DEF sur les crédits déconcentrés, 6 février 1989.

-« La formation professionnelle en France », *La correspondance économique*, 4 juillet 1988.

-Note du ministère des Affaires sociales et de l'Emploi sur le bilan financier 1987 des actions de formation professionnelle. Préparation de l'annexe au projet de loi de finances, 1^{er} juin 1988.

91 07 64 carton 18

-Coopération culturelle : études et expériences – La formation des animateurs et des administrateurs culturels, mars 1981.

89 03 32 carton 5

-Note de la DMD sur les enseignements artistiques : musique et danse, 8 janvier 1987.

-Note pour le Premier ministre du ministre délégué chargé du Budget, sur les enseignements artistiques, 30 janvier 1987.

-Note de Francine Mariani Ducray sur les notes prises du comité interministériel relatif aux enseignements artistiques, 10 mars 1987.

-Compte rendu de la réunion interministérielle sur le projet de loi relatif aux enseignements artistiques, 19 janvier 1987.

-Compte rendu de la réunion interministérielle sur les suites du comité interministériel sur les enseignements artistiques, 19 mars 1987.

-Note de la DAGEC sur les textes d'application. Loi d'orientation relative aux enseignements artistiques, 20 mars 1987.

-Note de la DEF sur les négociations avec le ministère de la Jeunesse et des Sports dans le cadre de la préparation du projet de loi sur les enseignements artistiques, 12 mai 1987.

-Compte rendu de la réunion interministérielle sur la mise au point du projet de loi relatif aux enseignements artistiques avant saisine du Conseil supérieur de l'éducation nationale et de l'Etat, 1^{er} avril 1987.

-Compte rendu de la réunion interministérielle sur le projet de loi relatif aux enseignements artistiques, 1^{er} juin 1987.

-Intervention de François Léotard, ministre de la Culture au conseil des ministres du 24 juin 1987 sur le projet de loi des enseignements artistiques.

-Note de la DEF sur la préparation du débat au Sénat sur le projet de loi sur les enseignements artistiques, 23 septembre 1987.

95 00 30 carton 9

-Préparation du projet de loi sur les enseignements artistiques – propositions pour les arts plastiques, J.-P. Bernard, mai 1982.

-Propositions en vue de la préparation du projet de loi sur les enseignements artistiques – arts plastiques, note résumant le rapport établi par J.-P. Bernard, Inspecteur général, mai 1982.

-Note du ministre de l'Education nationale sur les enseignements artistiques dans le premier degré, Haut comité des enseignements artistiques – bilan 88 et perspectives 89, 15 mars 1989.

-Compte rendu de la réunion interministérielle sur la mise au point du projet de loi relatif aux enseignements artistiques avant saisine du Conseil supérieur de l'éducation nationale et du conseil d'Etat, 1^{er} avril 1987.

-Note du directeur de cabinet du ministre de l'Education nationale sur le projet de loi relatif aux enseignements artistiques – compte rendu du comité des ministres, 9 mars 1987.

-Note du directeur de cabinet du ministre de l'Education nationale sur les enseignements artistiques – compte rendu de la réunion des directeurs de cabinet concernés, 19 mars 1987.

-Compte rendu intégral, 15^{ème} séance, séance du jeudi 29 octobre 1987.

-Rapport Bourg Broc, au nom de la commission des affaires culturelles, familiales et sociales sur le projet de loi relatif aux enseignements artistiques, 1^{er} décembre 1987.

89 03 53 carton 3

-Note de Philippe Nemo, 1^{er} décembre 1986.

-Loi n°75-620 du 11 juillet relative à l'éducation, 12 juillet 1975.

-Note de la DEF à l'intention de Mme Mariani Ducray sur les points essentiels à aborder avec M. Bourgeois (EN), 19 novembre 1986.

-Note de Philippe Nemo, « Pourquoi une éducation artistique ? », 13 novembre 1986.

-Note de la DEF sur la mission de réflexion sur l'enseignement de l'histoire de l'art dans l'enseignement général, 29 octobre 1986.

-Note de la DEF à Philippe de Villiers sur la réunion tenue chez M. Landowski, 16 octobre 1986.

-Note de la DEAF sur l'entretien avec Marcel Landowski, 7 octobre 1986.

-Compte rendu de la réunion interministérielle sur les enseignements artistiques, 15 septembre 1986.

-Note de la DEAF sur l'avant projet de loi sur les enseignements artistiques présenté par M. Landowski, sd.

-Compte rendu de la réunion interministériel sur l'examen des premières propositions de la mission interministérielle sur les enseignements artistiques, 21 juillet 1986.

-Note de Chirac, lettre de mission de M. Marcel Landowski, 12 juin 1986.

87 03 05 carton 12

-Note de la DEF/DMD, sur le comité technique de réforme de l'enseignement musical, 9 août 1982.

-« Enseignement artistique : le gouvernement replâtre », *Libération*, 11 mars 1983.

-« A Nantes les profs se rebiffent », *Quotidien*, 10 mars 1983.

-« Les artistes entrent dans les écoles : les professeurs d'arts plastiques inquiets », *L'éclair*, 23 mars 1983.

-Dépêche AFP sur les enseignements artistiques de mars 1983.

-Décret n°83-305 du 14 avril 1983 relatif aux attributions du secrétaire d'Etat auprès du ministre de l'Education nationale.

Note Dubost, Aubry, sur le projet de création de centres de formation pour des musiciens intervenant à l'école et des instituteurs, 4 novembre 1982.

-Note du ministre de l'Education nationale sur la collaboration avec le ministère de la Culture en matière de formation des personnels de l'Education nationale, 18 août 1983.

-Allocution de clôture par Dominique Wallons sur la petite enfance, Congrès de l'AGIEM, Limoges, 30 juin 1984.

-« Action culturelle et milieu scolaire – étude préliminaire sur la création de districts culturels – par Claude Fabrizio, SER, 1976, 158p.

-Note de Jack Lang sur les enseignements artistiques au président de la République, 18 février 1983.

-Note de la DMD sur la demande à la direction de la musique et de la danse de pallier la pénurie de professeurs de musique dans les collèges, 21 février 1983.

-Note du ministère de l'Education nationale sur les principaux problèmes de la négociation Culture/Education nationale, 17 décembre 1982.

-Communiqué du ministère de l'Education nationale sur les enseignements artistiques à Paris, situation régularisée, 2 novembre 1982.

-Compte rendu des réunions interministérielles de 14, 21 et 28 janvier 1983 sur le développement des enseignements artistiques.

-Projet de convention entre les ministères de l'Education nationale et de la Culture, ministère de l'Education nationale, 15 décembre 1982.

-Projet de convention ministère de l'Education nationale/Culture, 16 décembre 1982.

-Note du ministère de l'Education nationale à l'intention de Jack Lang, 23 janvier 1986.

- Note de la DMD à l'intention de Jacques Sallois sur la mise en place de vacataires, professionnels de la musique dans l'enseignement secondaire, 30 novembre 1983.
- Texte sur les actions conduites pour développer et diversifier les enseignements artistiques au ministère de l'Education nationale dans les huit mois qui ont suivi les décisions gouvernementales du 9 mars 1983.
- Note de la DDC sur le projet de convention ministère de l'Education nationale/ministère de la Culture, sd.
- « Initiation artistique », IX^e Plan.
- « Les enseignements artistiques dans le système éducatif – l'action du ministère de la Culture » par Jean Ader, 28 octobre.
- Note de Jack Lang à Jean-Pierre Chevènement.
- Bilan du gouvernement dans le domaine des enseignements artistiques, 28 octobre 1985.
- Aménagement du temps scolaire dans le premier degré – développement des liaisons de l'école avec les partenaires éducatifs locaux, 13 décembre 1984.
- PV de la séance du 10 avril 1985, Assemblée nationale, sur les rythmes scolaires.
- Note de la DDC sur l'aménagement du temps scolaire à l'école, 23 octobre 1985.
- Compte rendu de la réunion du groupe de travail Education/Culture, mission de l'action culturelle et de langues régionales, 5 juillet 1982.
- Note interministérielle Jack Lang/Jean-Pierre Chevènement, 5 février 1986.
- Note de Jack Lang à Jean-Pierre Chevènement, 17 janvier 1986.
- Note de Jack Lang à Jean-Pierre Chevènement, 20 décembre 1985.
- Note de la direction du patrimoine sur l'ouverture des services culturels au monde scolaire dans le domaine du patrimoine, 27 janvier 1983.
- Note de la DAP sur la loi sur l'enseignement artistique. Ouverture des établissements culturels au public scolaire, 27 janvier.
- Note de la DLL sur la convention ministère de la Culture/Education nationale. Ouverture des établissements culturels au public scolaire, 19 janvier 1983.

- Note de la DMD sur l'ouverture des organismes culturels en milieu scolaire, 25 janvier 1983.
- Note du ministère de la Culture sur l'ouverture des établissements culturels en milieu scolaire, sd.
- Note du ministère de l'Education nationale sur l'ouverture des établissements culturels au milieu scolaire, 26 janvier 1983.
- Note de la DDC sur les positions du ministère de la Culture relativement aux thèmes fixés par Matignon, sd.
- Propositions pour un avant projet de loi sur les enseignements artistiques, groupe de travail permanent interministériel, ministère de la Culture/Ministère de l'Education nationale, août 1982.
- « Avant-projet de loi sur les enseignements artistiques étude comparative des documents de la Culture et de l'Education nationale », ministère de l'Education nationale, 14 décembre 1982.
- « Propositions pour un avant-projet de loi sur les enseignements artistique », groupe de travail permanent interministériel, sd.
- Note de la DAP sur la réunion au cabinet du Premier ministre consacrée à l'enseignement artistique, 14 janvier 1983.
- Note de la direction du patrimoine sur les propositions de la direction pour intégrer le patrimoine dans l'éducation artistique à l'école, 1^{er} février 1983.
- Note du ministère de l'Education nationale sur la politique du ministère dans le domaine artistique et culturel, sd.
- Note du ministère de l'Education nationale sur l'éducation artistique et intervenants extérieurs, sd.
- Note du CNC sur les rapports éducation / culture, 13 janvier 1983.
- Note de la DAP sur la loi sur l'éducation artistique, la formation des enseignants, sd.
- Note préparatoire à la réunion du 21 janvier à Matignon sur la formation des enseignants, 20 janvier 1983.

- Note de la DMD sur la formation musicale des enseignants, 18 janvier 1983.
- Note de Jacques Sallois « pour sauver et développer l'éducation artistique », 5 mars 1984.
- Note de la CNC sur l'implantation de nouvelles options / cinéma, 27 juin 1985.
- Note de la CNC sur les options cinéma et audiovisuel, 25 juin 1985.
- Note de la DDC sur les travaux préparatoires à la loi sur les enseignements artistiques, 1982.
- Note de la DMD sur la demande à la direction de la musique et de la danse de pallier la pénurie de professeurs de musique dans les collèges, 21 février 1983.
- Compte rendu de la réunion interministérielle sur le développement des enseignements artistiques, 5 mai 1982.
- Compte rendu de la réunion interministérielle sur le développement des enseignements artistiques, 7 juillet 1982.
- Compte rendu de la réunion interministérielle sur le développement des enseignements artistiques, 4 et 17 février 1983.
- Compte rendu de la réunion interministérielle sur les enseignements artistiques, 5 juillet 1983.
- Compte rendu de la réunion interministérielle sur le développement des enseignements artistiques, 28 février 1983.
- Compte rendu de la réunion interministérielle sur la préparation de la communication sur le bilan des enseignements artistiques, 4 janvier 1984.
- Communication conjointe des ministères de l'Education nationale et de la Culture, 9 mars 1982.
- « L'action pédagogique dans les musées de France », réunion du 1^{er} juin 1983.
- Note de la DMF sur la réunion du 12 juillet 1983.
- Réaction de Claire Dossier au projet de communication Savary, sd.
- Projet de communiqué à l'issue du conseil des ministres, ministère de l'Education nationale, 11 janvier 1984.

-Communication du ministre de l'Education nationale sur les mesures prises pour développer et diversifier les enseignements artistiques, sd.

-Note de la DDC sur la communication au conseil des ministres sur l'éducation artistique, 9 mars 1983.

-Projet d'intervention du ministre au conseil des ministres du 11 janvier sur les enseignements artistiques, sd.

-Note de la DDC sur le rapport du comité technique de réforme de l'enseignement musical, sd.

89 03 53 carton 4

-Compte rendu de la réunion interministérielle sur les enseignements artistiques, 9 décembre 1986.

-Compte rendu de la réunion interministérielle sur le projet de loi relatif aux enseignements artistiques, 19 janvier 1987.

-Note de la DEF sur les points de négociation avec la direction des écoles, 11 mars 1987.

-Note sur les classes culturelles de la DEF, 2 mars 1987.

-Compte rendu de la DEF sur les groupes de pilotage des options cinéma et audiovisuel et théâtre expression dramatique, 9 mars 1987.

89 03 50 carton 1

-Note du Sénat sur le projet de loi relatif aux enseignements artistiques, 29 octobre 1987

95 00 30 carton 11

-Note de service n°88-158 du 22 juin 1988 sur le projet d'actions éducatives des collèges, des lycées et des établissements régionaux d'enseignement adapté (EREA) pour l'année 88/89.

- Note de service n°88-209 du 31 août 1988 sur le PAE des écoles : dispositions relatives à l'année scolaire 88/89.
- Note de service n°88-194 du 3 août 1988 sur les activités artistiques et culturelles. Année scolaire 88/89. Ateliers de pratique artistique.
- Circulaire n°87-268 du 4 septembre 1987 sur le développement des classes d'initiation artistique dans le premier degré.
- Note de service n°87-373 du 23 novembre 1987 sur l'agrément des intervenants extérieurs dans les établissements du premier degré.
- Note de la direction des lycées et collèges sur la formation continue, 4 novembre 1988.
- Circulaire n°88-083 sur les classes du patrimoine dans le second degré, 1^{er} avril 1988.
- Le partenariat dans les enseignements et activités artistiques, ordre du jour des rencontres du 5 décembre 1988.
- Note du ministère de l'Education nationale sur la création d'ateliers de pratique artistique dans les écoles normales, année scolaire 88/89, 9 mai 1988.
- Note de service n°87-186 du 1^{er} juillet 1987 sur les activités artistiques : développement des ateliers de pratique artistique dans les collèges et lycées.
- Circulaire n°86-097 du 3 mars 1986, fonctionnement des classes musicales à horaires aménagés des collèges.
- Circulaire n°84-220 du 25 juin 1984 sur les intervenants extérieurs pour les enseignements artistiques et la musique.
- Arrêté du 30 juin 1986 sur la modification de l'arrêté du 14 mars 1986, relatif à l'organisation des enseignements et à l'aménagement des horaires ainsi qu'aux programmes des disciplines de la classe de seconde des lycées.
- Arrêté fixant les modalités d'attestation de compétence professionnelle pour les personnes apportant leur concours aux enseignements et activités artistiques, sd.
- Arrêté du 13 mars 1987 sur l'organisation, horaires et programmes des disciplines de cinéma-audiovisuel et théâtre-expression dramatique des classes de seconde, première et terminale des lycées, conduisant au bac de l'enseignement du second degré.

-Décret n°88-709 du 6 mai 1988 pris pour l'application de l'article 7 de la loi n°88-20 du 6 janvier 1988 relative aux enseignements artistiques et définissant les conditions dans lesquelles certaines personnes peuvent apporter leur concours aux enseignements artistiques du premier et du second degré.

-Loi n°88-20 du 6 janvier 1988 relative aux enseignements artistiques.

-Protocole du 25 avril 1983 Education nationale/Culture.

-Liste des textes officiels sur l'éducation artistique.

91 06 73 carton 7

-Compte rendu de la réunion interministérielle sur les enseignements artistiques, 15 septembre 1986.

-Compte rendu de la réunion interministérielle sur la lettre de mission du Premier ministre pour Marcel Landowski sur les enseignements artistiques, 23 mai 1986.

-Note du ministère de la Culture, 5 mars 1987.

-Note de la DEF sur le point des négociations avec la direction des écoles, 11 mars 1987.

-Note de la DEF sur l'application du décret du 23 juin 1986, de l'arrêté du 4 novembre 1986 et de la note du 9 février 1987 portant création de la délégation aux enseignements et aux formations, 16 mars 1987.

-Note de la DEF sur la détermination des objectifs du ministère de la Culture et de la communication en matière d'enseignement artistique dans le cadre du projet de loi, 17 avril 1987.

-Note du ministère de la Culture sur la création de la délégation aux enseignements et aux formations, 9 février 1987.

-Arrêté du ministère de la Culture relatif à l'organisation de la DEF, sd.

-Note de la DAGEC sur les textes d'applications. Loi d'orientation relative aux enseignements artistiques, 20 mars 1987.

- Note du ministère de l'Education nationale sur les textes nécessaires à l'application du projet de loi sur les enseignements artistiques, 2 juin 1987.
- Note du cabinet du ministère de l'Education nationale, 27 mai 1986.
- Note de Francine Mariani-Ducray du 31 mai 1986.
- Note de Francine Mariani-Ducray à Léotard sur son dîner avec MM. Chirac et Balladur, 29 avril 1987.
- Compte rendu DEF des réunions du 25 février 1987 des groupes de pilotage des options cinéma et audiovisuel et théâtre et expression dramatique, 9 mars 1987.
- Note de la DEF sur les options cinéma et théâtre, 9 février 1987.
- Note de la DDC sur la transformation des options cinéma et audiovisuel et théâtre et expression dramatique en section A3 de l'enseignement secondaire, 11 avril 1986.
- Note de la DDC sur les conclusions de la journée d'évaluation des classes arc-en-ciel, sd.
- Note de la DDC sur la journée nationale d'évaluation des classes arc-en-ciel, Angoulême le 4 juin 1986.
- Note de la DDC sur le rôle et bilan de la mission culture/éducation, 2 mai 1986.

**Inventaire des archives versées par Francine Mariani-Ducray, conseiller technique
au cabinet de Françoise Léotard de mai 1986 à février 1988**

91 06 73 carton 8

- Note de la DAP sur les grandes orientations de la politique de la DAP, 15 décembre 1986.
- Note de la DMD sur les enseignements artistiques (musique et danse), 8 janvier 1987.
- Note de la mission interministérielle à l'intention de François Léotard, sur le dernier avant-projet de loi sur le développement des enseignements artistiques, 5 janvier 1987.
- Note de la DTS sur les enseignements artistiques placés sous la tutelle de la direction du théâtre et des spectacles, 1^{er} août 1988.
- Avant-projet de loi sur les enseignements artistiques, 14 janvier 1987.
- Note de la mission interministérielle sur l'avant-projet de loi 88 –mesures budgétaires spécifiques 1988 pour le développement des enseignements artistiques, 1 avril 1987.
- Note de Francine Mariani-Ducray à l'intention du ministre sur les enseignements artistiques, 11 mai 1987.
- Projet de loi relatif aux enseignements artistiques, 16 avril 1987.
- Projet d'exposé des motifs de l'avant-projet de loi sur les enseignements artistiques de la mission interministérielle, 30 mars 1987.
- Relevé de décisions de la réunion interministérielle tenue le 19 mars 1987 sur les suites du comité interministériel sur les enseignements artistiques.
- Note de la DMD à l'intention du ministre de la Culture sur le projet de loi sur les enseignements artistiques, 9 avril 1987.
- Tableau sur le projet de loi relatif aux enseignements artistiques, 19 février 1987.
- Note de la DEF à l'intention de M. Boyon sur votre réunion à Matignon du 1^{er} avril sur les enseignements artistiques, 1^{er} avril 1987.

- Note de la DEF à l'intention de Michel Boyon sur la négociation avec le ministère de la Jeunesse et des Sports dans le cadre de la préparation du projet de loi sur les enseignements artistiques, 12 mai 1987.
- Note technique et financière sur la loi de 88, 5 mars 1987.
- Note de François Léotard aux présidents d'associations sur le projet de loi, 28 avril 1987.
- Note de la DEF sur les raisons d'une loi sur les enseignements artistiques, 17 novembre 1986, 7p.
- Note de la DEF sur le programme d'action pluri-annuel pour les enseignements artistiques dans le cadre de l'application de la loi, 19 février 1987.
- Note de la DEF sur la contribution du ministère de la Culture et de la Communication aux enseignements artistiques dans le cadre scolaire, sd.
- Note sur les interventions d'artistes en milieu scolaire, sd.
- Tableau sur le texte à prendre en application de la loi ou concernant l'Education nationale, 22 mai 1987.
- Note sur les enseignements artistiques dans le cadre scolaire – premier volet, sd.
- Note de la DAGEC sur les crédits consacrés par le ministère de la Culture et de la Communication aux enseignements et formations artistiques, 22 septembre 1986.
- Note de la DEAF sur les moyens budgétaires consacrés par le ministère de la Culture et de la Communication à la mise en œuvre des mesures préconisées par Landowski, sd.
- Projet de loi programme sur les enseignements artistiques, numéro 4, 30 septembre 1986.
- Note de la DEF sur les enseignements artistiques dans le milieu scolaire – applications, sd.
- Note du ministre de la Culture à l'intention de Pierre Rosenberg – président du Comité français d'histoire de l'art, sd.
- Note de projet de loi sur les enseignements artistiques, 24 octobre 1986.
- Crédits, 22 mai 1987.

-Note sur le développement des enseignements artistiques dans l'enseignement général,
6 mai 1987.

Inventaire des archives versées par Odette Grzegorzulka, attachée parlementaire de Jack Lang de 1981 à mars 1986

87 03 05 carton 11

- Note de la DDC sur l'étude préalable concernant la formation d'intervenants culturels.
- Note de la DDC sur la formation des intervenants culturels, 4 juillet 1983.
- Compte rendu de réunion sur le thème ouverture des établissements culturels au monde scolaire.
- Note de la DMD sur les thèmes prioritaires pour le programme de travail de la structure paritaire éducation nationale/culture du 30 mai 1983.
- Compte rendu de la réunion de la structure de concertation éducation nationale/culture du 5 juillet 1983.
- Compte rendu de la DDC de la réunion de la structure paritaire permanente de concertation éducation nationale/culture, tenue au ministère de la Culture, du 26 juillet 1983.
- Note du ministère de l'Éducation nationale, sur le compte rendu de la réunion de la structure de concertation, du 31 août 1983.
- Note sur la structure de concertation Education nationale/Culture du 5 octobre 1983.
- Compte rendu de la réunion de la structure de concertation éducation nationale/culture, du 27 mars 1984.
- Compte rendu de la réunion de la structure de concertation éducation nationale/culture, du 11 juillet 1984.
- Compte rendu de la réunion de la structure de concertation entre le ministère de la Culture et le ministère de l'Éducation nationale, du 17 octobre 1984.
- Note sur la réunion de la structure permanente de concertation du 18 décembre 1984.
- Compte rendu de la réunion de la structure permanente de concertation entre les ministères de l'Éducation nationale et de la Culture, du 30 janvier 1985.
- Note préparatoire de la MDC à la réunion Education nationale/Culture du 24 mai 1985.

- Note de J.-P. Colin à l'intention du ministre de la Culture sur le dîner avec Jean-Pierre Chevènement, 6 décembre 1984.
- Note de Jack Lang à l'intention de J.-P. Chevènement, 28 août 1984.
- Note préparée pour le ministre pour son dîner avec J.-P. Chevènement, 6 décembre 1984.
- Compte rendu de la rencontre entre Jack Lang, ministre délégué à la Culture et Jean-Pierre Chevènement, ministre de l'Education nationale, 12 septembre 1984.
- Note d'Odette Grzegorzulka à l'intention du ministre sur le déjeuner avec J.-P. Chevènement, 25 août 1984.
- Communiqué sur la rencontre Jack Lang/Jean-Pierre Chevènement, sd.
- Note de Claude Mollard, sur les difficultés d'avance avec l'Education nationale, 15 décembre 1983.
- Note d'Odette Grzegorzulka à l'intention de Jacques Sallois, sur les relations avec l'Education nationale, 8 octobre 1982.
- Compte rendu de la rencontre entre Jack Lang et JP Chevènement, le 29 août 1984.
- Réunion MAC/DDC du 11 octobre sur l'ouverture des EAC au milieu scolaire, 18 octobre 1983.
- Concertation Education nationale/Culture, mise en place d'un groupe de travail interministériel « ouverture des établissements culturels », 2 septembre 1983.
- Note sur l'action conjointe Education nationale/Culture dans les ZEP, 10 août 1983.
- Note sur l'action conjointe Culture/Education dans les ZEP, 13 et 14 octobre 1983.
- Note de service n°84-415 du 2 novembre 1984 sur les PAE dans les écoles.
- Note sur l'éveil culturel des enfants de 0 à 6 ans, 21 novembre 1984.
- Congrès de l'AGIEM, le 30 juin 1984.
- Note sur la petite enfance de la DDC, 7 décembre 1984.
- Note du ministère de l'Education nationale, Jean-Claude Luc à l'intention de Robert Abirached, 14 mars 1983.

- Note de la DLL sur les relations entre les écoles et les bibliothèques publiques, 7 décembre 1982.
- « Education musicale et arts plastiques », *Cahiers de l'éducation nationale*, mars 1983.
- Note de la DTS sur la collaboration entre les ministères de la Culture et de l'Education nationale dans le domaine du théâtre à l'école, 22 septembre 1983.
- Note de la DDC sur l'action cinéma en milieu scolaire, 13 décembre 1983.
- Note de la mission de l'action culturelle du ministère de l'Education nationale, sur l'action conjointe Education nationale/Culture dans les ZEP, 25 août 1983.
- Note de la DDC sur les enseignements artistiques –options théâtre et cinéma, 7 janvier 1985.
- Note sur la procédure conjointe avec le ministère de la Culture, visant à favoriser l'implantation des BCD dans les écoles, sd.

Inventaire des archives par le service des affaires financières et générales

95 00 30 carton 12

-Note du directeur de cabinet du ministère de la Culture sur les activités culturelles et artistiques en milieu scolaire, 7 octobre 1981.

-Note de l'inspection générale de l'enseignement artistique, sur l'appréciation des activités culturelles et artistiques en milieu scolaire, 10 décembre 1981.

87 05 92 carton 1

-13^e CPC arts appliqués, 11^{ème} réunion, 24 octobre 1979.

-Note sur le bac arts appliqués, 9 octobre 1980.

-Note du ministre de l'Education nationale Alain Savary à Jack Lang, 21 décembre 1982.

-Note de la DAP sur le protocole d'accord Culture /Education nationale, 30 mai 1983.

-Note du directeur de cabinet du ministre de la Culture sur les groupes de travail de la structure de concertation éducation nationale/culture, 10 août 1983.

-Projet de rédaction de l'exposé des motifs pour la loi sur l'éducation et l'enseignement artistique par J.-P. Bernard et Cl. Mollard, 1983.

-Note de la DAP sur le schéma des conventions Culture/Education nationale – projet de chantiers, 20 décembre 1982.

-Note de la DAP sur la critique du projet de loi sur les enseignements artistiques, 20 décembre 1982.

-Avant-projet de loi d'orientation sur l'éducation esthétique et les enseignements artistiques, décembre 1982.

-Note de la DAP, Jean-Pierre Bernard, sur l'enseignement artistique, 11 septembre 1984.

-Note de Claude Roux à M.Cl Mollard, 22 octobre 1985.

- Note de la DAP sur la carrière de J.-P. Bernard, 19 juillet 1985.
- Préparation du projet de loi sur les enseignements artistiques – propositions pour les arts plastiques, J.-P. Bernard, mai 1982, 43p.
- « Une réforme générale de l’enseignement des arts plastiques », études pédagogiques et statistiques, mars 1971.
- Compte rendu de la réunion, commission arts plastiques (enseignement, formation, éducation), Claude Clero, 16 décembre 1982.
- « Premières réflexions – commission « enseignement formation », Commission Troche, 16 décembre 1982.
- « Etat d’avancement des chantiers du 20 octobre 1982, confrontation avec le texte initial du 1^{er} septembre, sd.
- « Schéma de convention ministère de la Culture/ ministère de l’Education nationale », sd.
- Note de la DAP sur la critique du projet de loi sur les enseignements artistiques, 20 décembre 1982.
- Note pour Claude Mollard sur le projet de loi sur les enseignements artistiques, sd.
- Note de Michel Troche sur le projet de loi sur l’éducation artistique, 10 décembre 1982.
- Avant-projet de loi d’orientation sur l’éducation esthétique et les enseignements artistiques, sd.
- Note sur la réécriture de l’exposé des motifs de l’avant-projet de loi, 20 novembre 1982.
- Note sur la réécriture de l’exposé des motifs de l’avant projet de loi, sd.
- Rapport de la commission de réflexion sur les arts plastiques, 15 février 1982.

Inventaire des archives versées par Daniel Chassagne, conseiller technique au cabinet de François Léotard

89 03 47 carton 1

- Projet de relevé de décision sur les enseignements artistiques, 2 mars 1987.
- Note sur le projet de loi relatif aux enseignements artistiques, 16 avril 1987.
- Projet de loi relatif aux enseignements artistiques, Assemblée nationale, 31 octobre 1987.
- Compte rendu de la réunion interministérielle sur le projet de loi relatif aux enseignements artistiques, 19 janvier 1987.
- Compte rendu des réunions interministérielles sur le projet de loi relatif aux enseignements artistiques, 16 février 1987 et 4 mars 1987.
- Compte rendu de la réunion interministérielle sur le projet de loi relatif aux enseignements artistiques, 1^{er} juin 1987.
- Prévision budgétaire d'un plan de 5 ans pour le développement des enseignements artistiques, sd.
- Intervention de François Léotard pour l'ouverture des débats du Sénat, loi sur les enseignements artistiques, 29 octobre 1987.
- Note du directeur de cabinet du ministre de la Culture sur le projet de loi relatif aux enseignements artistiques, 13 août 1987.
- Note à l'intention de M. Kirsch – conseiller technique au cabinet du ministre des Affaires sociales et de l'Emploi, sd.
- Note de Francine Mariani-Ducray sur le projet de loi relatif aux enseignements artistiques, 15 mai 1987.
- Note du ministre de la Culture à l'intention du ministère des Affaires sociales et de l'Emploi, du projet de loi relatif aux enseignements artistiques, 17 avril 1987.
- Note sur le projet de loi relatif aux enseignements artistiques, sd.

-Avant-projet de la loi d'orientation sur l'éducation esthétique et les enseignements artistiques, sd.

Inventaire des archives du ministère de l'Education nationale

88 05 42

Art 1 à 4 : dossiers traités par madame Legras, directeur de cabinet de Christian Beullac en 1980-1981.

Art 1 à 3 : organisation des enseignements (musique).

Art 4 : vie scolaire, projets d'activités éducatives et culturelles.

89 06 53

Art 1 à 26 : rapport d'inspection des IGEN et des IGAEN de juin 1969 à novembre 1986.

85 06 79

Art 1 à 5 : action culturelle en milieu scolaire.

87 05 28

Art 1 à 5 et 9 à 10 : archives de la mission de l'action culturelle et des cultures et langues régionales (72-83).

Art 1 à 2 : peluriers de la mission.

Art 3 à 5 : financement de l'action culturelle : relation avec le ministère de la Culture.

Art 9 à 10 : projets d'action culturelle.

93 02 03

Papiers de monsieur Christian Join-Lambert, chargé de mission auprès d'Alain Savary, ministre de l'Education nationale.

Art 3-4 : rythmes scolaires, vie scolaire, PAE, circulaire du 6 janvier 1983.

93 06 42

Art 2 : mission des enseignements artistiques : projet de formation des maîtres : notes, rapports, compte rendus, collection chronologique, courrier : 1981-1983.

89 06 50

Art 20 : dossiers de presse (tous thèmes) 68-88 *classement par descripteurs du thesaurus eudised (édition 73)*.

91 07 63

Art 4-6-7-8: dossiers de presse (tous thèmes) 85-88 (*classement alphabétique*).

88 05 35

Art 4 : mises à dispositions gérées par la mission Luc.

83 04 02

Art 14 - art.17 : coordination des activités pédagogiques et éducatives (74-83).

91 08 31

Art 11 : archives de la mission de la formation continue des enseignants et de la recherche en éducation (IUFM).

93 02 69

Archives de Jacques Teynier, inspecteur d'académie chargé de mission à la direction des personnels enseignants puis à la direction des lycées : 1976-1982.

Art 4-5 : enseignements artistiques, enseignements des langues vivantes, des langues et des cultures régionales.

Art 7 : vie scolaire : 10%, PACTE (projet d'activités éducatives et culturelles), PAE (projet d'action éducative) : note, correspondance, rapports, textes réglementaires, comptes-rendus : 1974-1982.

93 03 23

Art 2 : vie scolaire ; assiduité ; concours, prix, journées nationales ; activités artistiques et culturelles...

93 02 63

Art 3-17 : professeurs agrégés et certifiés d'enseignements artistiques : titularisation (arrêtés collectifs), avancement, mouvement (arrêtés individuels) : 1979-1984.

93 05 91

Art 1-21 : construction d'établissements scolaires : directives générales, dossiers des architectes (classement alphabétique), dossiers des établissements (classement par académie) : 1954-1986.

95 01 08

Art 1-5 : inspection générale de l'éducation nationale : dossiers thématiques...

95 02 08

Art 1 : enseignement primaire : organisation de la scolarité : décrets, circulaires, comptes rendus de colloques (69-87).

93 02 17

Art 1-4 : archives de Pierre Baqué, conseiller pour l'éducation artistique auprès du directeur des lycées et collèges.

Organisation et réglementation des enseignements artistiques dans l'enseignement secondaire, technique et supérieur (1982-1994).

Commission Bredin sur la formation aux métiers du cinéma et de l'audiovisuel : comptes rendus de réunion, rapports, notes, correspondance (1983-1984).

Réforme des concours de recrutement des personnels enseignants d'art plastiques et d'éducation musicale 1982-1984.

Coopération ministère de la Culture/ministère de l'Education nationale : projets de convention, comptes-rendus de réunions 1982-1990).

95 01 23

Art 1-2 : développement de l'éducation musicale dans les écoles (1969-1982).

97 02 13

Art 1-2 : étude sur les rythmes scolaires : groupe interministériel d'aménagement du temps (GIAT), commission présidée par Jean-Louis Bruch 1970-1979.

2001 03 60

Art 1-2 : réformes de l'enseignement : ... enseignement artistique : statistiques et documentation générale, correspondance (1965-1972).

Acteurs interrogés selon le procédé des archives orales

Nom	Fonction	Date de fonction	Date de l'entretien
André Dubost	Inspecteur général de la musique au ministère de la culture plus particulièrement chargé des relations avec le ministère de l'éducation nationale	1982-1996	5 et 6 février 2004
Annie Jogand	Collaboratrice de Jean Ader à la cellule éducation du ministère de la culture	Avril 1984- 1986	09-janv-04
Françoise Mosser	Chargée de mission puis conseiller technique au cabinet du ministre de l'éducation nationale (René Monory) ; Délégué adjoint aux enseignements et aux formations au ministère de la culture	Avril 1987 – 10/05/88 Août 88/août 89	16 juillet et 17 novembre 2003
Jean-Claude Luc	Chef de la mission d'action culturelle en milieu scolaire au ministère de l'éducation nationale	4 février 1977- mai 1986	Hiver 2003
Bernard Martinat	Collaborateur de Marcel Landowski à la mission interministérielle sur les enseignements artistiques	1986/1988	04-déc-03

CHRONOLOGIE

Année	Ministère de la Culture	Ministère de l'Education nationale	Actions conjointes	Autres
1920		Création du « service du cinématographe à l'école » dont le fonctionnement est confié au « service des vues fixes » du musée pédagogique.		
1921				Création des offices régionaux du cinéma éducateur laïque (Lyon, Nancy, Clermont-Ferrand, Alger, Saint-Etienne, Nîmes) qui en 1929 constituent une fédération nationale.
1922		Premier « congrès national du cinéma éducatif » à l'initiative de la direction générale de l'enseignement technique		
1932		Création du centre national de documentation pédagogique au musée pédagogique		

Année	Ministère de la Culture	Ministère de l'Education nationale	Actions conjointes	Autres
1933				Constitution de l'union française des offices du cinéma éducateur laïque sous forme d'une section spécialisée adhérente à la ligue française de l'enseignement
1944				22 août 44 : installation du conseil départemental de Libération fondé dans le Vercors à la préfecture de l'Isère 4 septembre 44 : fondation de la commission éducation par Joffre Dumazedier au sein du conseil départemental de Libération de l'Isère 5 décembre 44 : la commission éducation est transformée en association Peuple et culture
1945				10 août 1945 : agrément reconnu à l'association Peuple et culture

Année	Ministère de la Culture	Ministère de l'Éducation nationale	Actions conjointes	Autres
1946		Premières séances du cinéma scolaire de l'académie de Paris au Lycée Montaigne (cours facultatif, 24 séances par an)		
1947		Rentré 1947 : ouverture d'une classe préparatoire aux C.A.E.M. au lycée La Fontaine de Paris. Institution créée à l'initiative de Raymond Loucheur. Et ouverture d'une classe supérieure au lycée Claude Bernard à Paris préparant aux concours d'entrée des écoles d'art		Fondation du comité français du cinéma pour la jeunesse présidé par Henri Wallon
1949		Rencontre autour du cinéma au centre international d'études pédagogiques de Sèvres		
1952		30 janvier 1952 : circulaire d'organisation du ministère de l'éducation nationale : intérêt des moyens audiovisuels, du film comme élément d'information dans les diverses disciplines mais aussi importance du cinéma comme nouveau mode d'expression de l'art et de la pensée qui deviendra de plus en plus un objet d'enseignement		

Année	Ministère de la Culture	Ministère de l'Education nationale	Actions conjointes	Autres
1952		20 et 23 octobre 1952 : décret puis arrêté instituant le D.D.A.P. , diplôme de dessin et d'arts plastiques constitué de quatre certificats (dessin, composition décorative, histoire de l'art, sciences annexes)		
1956				1 ^{er} au 3 novembre 1956 colloque de Caen sur « l'enseignement et la recherche scientifique »
1957				Recommandation de l'UNESCO lors de sa conférence d'Amsterdam : « l'enseignement cinématographique devrait être intégré dans les programmes scolaires »
1959				24 juillet 1959 : ordre de mission au VI ^e Plan (vérifier la dénomination)
1960		Journée d'information sur l'éducation cinématographique organisée dans les centres régionaux de documentation pédagogique		

Année	Ministère de la Culture	Ministère de l'Éducation nationale	Actions conjointes	Autres
1961		11 mars 1961 : « Enseignons le cinéma » texte publié dans le manuel général de l'instruction public »		<p>La commission cinéma de l'assemblée consultative du conseil de l'Europe recommande que « soit généralisée à l'école la culture cinématographique » et que l'on procède à la « formation systématique de professeurs et animateurs qualifiés ».</p> <p>Mars 1961 : Début d'une enquête sur « l'enseignement devant le cinéma » dans Cinéma 61, Revue de la fédération française des cinéma club</p>
1963		31 mai 1963 : Circulaire sur l'enseignement du cinéma adressée par J. Capelle, directeur de l'organisation et des programmes scolaires au ministère de l'éducation nationale. Pas de cours supplémentaire mais des clubs de formation cinématographique organisés dans le cadre des foyers socio-éducatifs et animés par des professeurs pouvant bénéficier de rémunération		

Année	Ministère de la Culture	Ministère de l'Éducation nationale	Actions conjointes	Autres
		pour heures d'activités dirigées.		
1964				2 au 4 novembre 1964 colloque de Bourges sur « recherche scientifique et développement culturel »
1968		<p>31 mai 1968 : François Ortoli, ministre de l'éducation nationale en remplacement d'Alain Peyrefitte</p> <p>12 juillet 1968 : Nomination d'Edgar Faure comme ministre de l'éducation nationale</p> <p>24 septembre 1968 : Création de l'option arts plastiques et architecture en section A du second cycle (désigné par A7 puis A3) qui prend effet à la rentrée 1969</p>		Mars 1968 : Colloque d'Amiens / <i>Pour une école nouvelle – formation des maîtres et recherche en éducation</i> , organisé par l'association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique

Année	Ministère de la Culture	Ministère de l'Éducation nationale	Actions conjointes	Autres
1969	<p>22 juin 1969 : nomination d'Edmond Michelet comme ministre d'Etat chargé des affaires culturelles par décret</p> <p>22 juillet 1969 : Note du service de la musique, de l'art lyrique et de la danse présentant le plan de 10 ans pour l'organisation des structures musicales françaises</p> <p>7 novembre 1969 : création de la commission du VI^e Plan (pour la période 1971-1975) qui comprend un groupe enseignements artistiques qui recommande la création du FIC pour soutenir des actions innovantes</p> <p>Rapport de Pierre Moisy</p>	<p>22 juin 1969 : nomination d'Olivier Guichard comme ministre de l'éducation nationale</p> <p>Circulaire du 7 août 1969 : institution du tiers temps pédagogique pour les écoles maternelles et primaires, un tiers du temps scolaire est consacré aux disciplines d'éveil et à l'éducation physique, de préférence l'après-midi</p> <p>Création d'un département « Musique et musicologie » à l'université. Il offre un tronc commun aux futurs professeurs et aux futurs chercheurs</p>		

Année	Ministère de la Culture	Ministère de l'Education nationale	Actions conjointes	Autres
1969	(protégé d'André Chastel) à Edgar Faure sur l'histoire de l'art			
1970	4 juin 1970 : création du FIC pour favoriser une politique d'action culturelle concerté avec les autres ministères et le lancement d'expériences novatrices grâce au rassemblement du financement de plusieurs ministères et collectivités locales.	8 octobre 1970, journée d'étude « théâtre et enseignement » organisé par l'académie de Paris sous la présidence du recteur Mallet et donne lieu à la création d'une commission académique « théâtre et enseignement »		25 juin 1970 première réunion du groupe enseignements artistique dans le cadre de la commission affaires culturelles du VI ème Plan

Année	Ministère de la Culture	Ministère de l'Education nationale	Actions conjointes	Autres
1970	<p>9 octobre 1970 : Décès du ministre d'Etat des affaires culturelles en exercice, Edmond Michelet</p> <p>19 octobre 1970 : Nomination du ministre délégué chargé de l'intérim du ministère des affaires culturelles, André Bettencourt par décret</p>			
1971	<p>7 janvier 1971 : Jacques Duhamel nommé ministre des affaires culturelles par décret</p> <p>24 mars 1971 : mise en place du FIC ; dans les années 1970, une part importante de ses opérations sont consacrées au milieu scolaire</p>			<p>Juin 1971 : le rapport général du</p>

Année	Ministère de la Culture	Ministère de l'Education nationale	Actions conjointes	Autres
1971	24 septembre 1971 création par Jacques Duhamel du conseil de développement culturel présidé par Pierre Emmanuel dont le secrétariat est assuré par le service des études et de recherches du ministère des affaires culturelles. (Décret n°71-802)			VI ^e Plan est publié 15 Juillet 1971 : le VI ^e Plan est approuvé
1972	4 février 1972 : première séance plénière du conseil du développement culturel 8 mars 1972 : séance plénière du conseil du développement culturel 18 avril 1972 : séance plénière du conseil du développement culturel	9 juillet 1972 : nomination de Joseph Fontanet comme ministre de l'éducation nationale Création du CAPES d'éducation musicale et de chant choral prenant effet pour la session 1973 Rapport Joxe remis par la commission d'études sur la fonction enseignante dans le second degré	Création des classes à horaires aménagés Création du Baccalauréat de technicien de la musique, Bac F11	17 février 1972 : le commissaire général au Plan demande au président de la commission des affaires culturelles d'inviter celle-ci à « examiner les conditions d'exécution du VI ^e Plan et à donner son avis sur le degré de réalisation des mesures et programmes arrêtés dans le rapport général par le parlement en juillet 1971 »

Année	Ministère de la Culture	Ministère de l'Education nationale	Actions conjointes	Autres
1972	<p>9 juin 1972 : séance plénière du conseil du développement culturel</p> <p>18 octobre 1972 : séance plénière du conseil du développement culturel</p>			<p>1^{er} juin 1972 : rapport à la commission des affaires culturelles sur l'exécution du VI^e Plan présenté par Paul Teitgen, commissariat général du plan</p>
1973	<p>24 février 1973 : séance plénière du conseil du développement culturel</p> <p>5 avril 1973 : Nomination e Maurice Druon, ministre des affaires culturelles par décret</p> <p>19 juin 1973 : séance plénière du conseil du développement culturel</p>	<p>27 mars 1973 : circulaire Fontanet instituant les 10% de l'horaire scolaire dans les établissements scolaires du second degré consacré à des activités éducatives au libre choix des enseignants, pas de financement spécifique ; origine des PACTE puis PAE.</p> <p>L'audiovisuel en option au CAPES d'arts plastiques</p>		

Année	Ministère de la Culture	Ministère de l'Education nationale	Actions conjointes	Autres
1973	<p>4 octobre 1973 : démission collective des membres du conseil du développement culturel</p> <p>Création des postes de CPEM (conseillers pédagogiques pour l'éducation musicale)</p> <p>Nomination de délégués musicaux régionaux</p>			
1974	<p>1^{er} mars 1974 : Nomination d'Alain Peyrefitte, ministre des affaires culturelles et de l'environnement par décret</p> <p>8 juin 1974, nomination de Michel Guy, secrétaire d'Etat à la culture</p>	<p>28 mai 1974 : nomination de René Haby comme ministre de l'éducation nationale</p> <p>Juillet 1974 : Rapport de la commission Haby : 24 propositions concrètes pour l'éducation de la sensibilité et de la créativité en milieu scolaire</p> <p>22 au 26 juillet 1974 : 25 groupes de réflexion sur le système éducatif ont été réunis par le</p>	<p>Mise en place de 10 académies pilotes pour la musique, d'un programme d'activités musicales en direction du milieu scolaire conduit par les délégués régionaux et financé par les 2 ministères</p>	

Année	Ministère de la Culture	Ministère de l'Éducation nationale	Actions conjointes	Autres
1974		<p>ministère de l'éducation parmi lesquels le groupe XXI réfléchit sur les objectifs, contenus, méthodes et organisation d'une éducation esthétique aux différents niveaux de formation. Moyens d'expression de l'artiste et de l'artisan, affinement de la sensibilité, connaissance des arts, créativité</p> <p>Création de l'agrégation d'éducation musicale et de chant choral</p> <p>Disparition de la classe préparatoire aux C.A.E.M. au lycée La Fontaine de Paris.</p>	<p>Arrêté du 13 mai 1974 et Circulaire du 4 juin sur les sections préparant au baccalauréat de technicien musique (bac F11) destinées aux élèves des CNR</p> <p>Arrêté du 8 novembre 1974 sur les classes à horaires aménagés instituées dans certains établissements d'enseignement élémentaire et de second degré et destinées aux élèves des CNR et de certaines écoles contrôlées par l'Etat</p>	
1975		<p>11 juillet 1975 : Loi Haby sur la réforme du système éducatif préconise un équilibre entre les disciplines intellectuelles, artistiques, manuelles, physiques et sportives et insiste sur la place qui doit être faite à la sensibilité</p>	<p>Circulaire du 9 novembre 1976 sur les conditions d'accueil dans les CNR d'élèves des sections préparant au bac musique</p>	

Année	Ministère de la Culture	Ministère de l'Éducation nationale	Actions conjointes	Autres
1975		<p>artistique</p> <p>décembre 1975 : le ministre de l'éducation a décidé de créer des académies pilotes pour la musique, dans lesquelles ont été mis en place un conseiller pédagogique pour l'éducation musicale dans chaque département et des moyens destinés au développement des concerts éducatifs et des présentations d'instruments (8 en 77/78)</p>		
1976	<p>12 janvier 1976 : création de la commission de l'éducation artistique</p> <p>27 août 1976 : Nomination de Françoise Giroud comme secrétaire d'Etat à la culture par décret</p>	<p>12 janvier 1976 : création par le ministère de l'éducation nationale de la commission sur l'éducation artistique présidé par Jean-Marie Daudrix, rend un rapport au ministère de l'éducation nationale en avril 1976 (détachement d'un professeur de musique auprès de chaque inspecteur d'Académie)</p> <p>1^{er} mars 1976 : rapport de la commission Rigaud sur la dimension culturelle de l'enseignement au ministère de l'éducation nationale</p>		

Année	Ministère de la Culture	Ministère de l'Éducation nationale	Actions conjointes	Autres
1976		<p>Mars 1976 : le ministère de l'éducation nationale a publié trois circulaires sur la prise en compte dans l'enseignement de l'étude des patrimoines culturels et linguistiques locaux</p> <p>Avril 1976 : présentation du projet de rénovation de l'éducation artistique au ministre de l'éducation par la commission de l'éducation artistique</p> <p>Création de l'agrégation de musique et de l'agrégation externe d'arts plastiques</p>		
1977	30 mars 1977 : nomination de Michel d'Ornano comme ministre de la culture et de l'environnement par décret	<p>31 janvier 1977 : réunion de presse de René Haby</p> <p>1^{er} février 1977 : création de la Mission</p>	Circulaire n°77-255 du 21 juillet 1977 sur le fonctionnement des classes préparatoires au baccalauréat de technicien	Rencontres sur l'action culturelle en milieu scolaire organisées au centre international d'études pédagogiques de Sèvres

Année	Ministère de la Culture	Ministère de l'Éducation nationale	Actions conjointes	Autres
1977		<p>d'action culturelle en milieu scolaire placée sous la direction de Jean-Claude Luc</p> <p>12 juin 1977 : groupe de coordination précisant les objectifs fixés à la mission d'action culturelle</p> <p>Décembre 1977 : rencontres au CIEP de Sèvres</p> <p>Instructions officielles pour l'enseignement dans les maternelles et au cycle préparatoire « amorcer un début de formation visant à prémunir les enfants contre les risques (...) insidieux du monde des images », mais aussi favoriser l'approche des messages audiovisuels.</p>	<p>option musique</p> <p>4 novembre 1977 : opération visant à développer les relations entre l'école et les musées validé par le comité interministériel du FIC</p>	
1978	9 mars 1978 : lancement de l'opération les jeunes français à la découverte de leur musées par circulaire interministérielle	<p>Circulaire n°78-106 sur l'action culturelle et les spectacles en milieu scolaire</p> <p>Circulaire du 9 mars 1978 sur la création des</p>	<p>Circulaire n°78-096 et n°3210 du 2 mars 1978 sur le développement de la collaboration entre l'école et le musée. Opération « les jeunes</p>	

Année	Ministère de la Culture	Ministère de l'Éducation nationale	Actions conjointes	Autres
1978	<p>16 mars 1978 circulaire qui institue un cadre plus souple que les anciennes procédures d'habilitation et d'agrément des spectacles</p> <p>5 avril 1978, nomination de Jean-Philippe Lecat comme ministre de la culture et de la communication par décret</p>	<p>commissions académiques d'action culturelle qui sont mises en place à partir de la rentrée 1978</p> <p>5 avril 1978 : nomination de Christian Beullac comme ministre de l'éducation nationale</p> <p>Les nouveaux horaires et objectifs et programmes du cycle élémentaire font place à l'audiovisuel et conseillent de proposer aux élèves des « activités de réception » mais aussi de « production »</p>	français à la découverte de leurs musées »	
1979		<p>Mars 1979 : rencontres au C.I.E.P. de Sèvres</p> <p>25 juin 1979 : arrêté sur la réforme de la formation des instituteurs : épreuves de musique et de dessin au concours d'entrée de</p>	6 février 1979 : déclaration commune des 2 ministères sur la musique suivie d'une réunion interministérielle	

Année	Ministère de la Culture	Ministère de l'Éducation nationale	Actions conjointes	Autres
1979		<p>l'école normale</p> <p>Circulaire du 20 septembre 1979 : création des PACTE (projets d'activités éducatives et culturelles) : regroupement d'activités autour d'une idée directrice (démarche pédagogique, thème, type d'activité) dans ou hors du temps scolaire des lycées et collèges</p>	<p>Circulaire n°79-298 du 21 septembre 1979 sur les classes musicales à horaires aménagés des collèges</p>	
1980	<p>12 novembre 1980 : rapport du comité national de la musique sur l'enseignement musical présenté à Raymond Barre</p>	<p>B.O. du 17 janvier 1980 : le groupe départemental pour l'éducation musicale à l'école placé sous la responsabilité de l'inspecteur d'académie regroupe tous les partenaires ; c'est une structure consultative aidant à l'élaboration des plans d'action départementaux et à la mise en place d'une politique de formation continue</p> <p>Juillet 1980 : circulaire ministérielle pour la rénovation de l'épreuve d'éducation musicale</p>		

Année	Ministère de la Culture	Ministère de l'Éducation nationale	Actions conjointes	Autres
1980		(facultative) au bac		
1981	<p>4 mars 1981 : démission du ministre de la culture et de la communication, Jean-Philippe Lecat ; Michel d'Ornano, ministre de l'environnement et du cadre de vie est chargé des fonctions de ministre de la culture et de la communication</p> <p>22 mai 1981 : Nomination de Jack Lang comme ministre de la culture par décret</p>	<p>février 1981 : « présents et futurs de l'audiovisuel en éducation » rapport du groupe Treffel.</p> <p>22 mai 1981 : nomination comme ministre de l'éducation nationale d'Alain Savary</p> <p>24 août 1981 : note de service pour la création des PAE expérimentés à partir de 1979 dans les lycées et collèges, il s'agit d'élargir les objectifs et d'accroître les moyens des PACTE qui ont connu un succès rapide, il est apparu comme un outil simple de l'ouverture de l'école ; ils seront intégrés dans les projets d'établissements et d'école dans les années 1990</p>		<p>8 avril 1981 : décision du conseil des ministres d'enseigner une heure hebdomadaire obligatoire de musique à l'école primaire à la rentrée de septembre 1981</p> <p>101^e proposition du candidat François Mitterrand sur les enseignements artistiques</p>
1982	Signature des premières conventions de	Décembre 1982 : Rénovation du collège unique. Remise du rapport Legrand : « Pour un collège	Le programme académique d'action culturelle dans le	Gaumont offre ses services aux lycées sous le titre « Gaumont

Année	Ministère de la Culture	Ministère de l'Education nationale	Actions conjointes	Autres
<p>1982</p>	<p>développement culturel avec les collectivités territoriales</p> <p>XXV^e congrès des archives de France, « L'action culturelle dans les archives », Nice, 4/5 octobre 1982</p>	<p>démocratique » à Alain Savary</p>	<p>domaine de la musique et de la danse financé à parité par les deux ministères succède aux académies pilotes</p> <p>Expérimentation des classes culturelles</p> <p>8 juin 1982, lancement par Lang de la journée nationale de rencontre des ministères de l'éducation nationale et de la culture</p>	<p>vous propose une formule originale de cinéma scolaire »</p>
<p>1983</p>	<p>24 mars 1983 : Jack Lang devient par décret ministre</p>	<p>Circulaire du 6 janvier 1983 : extension des PAE aux écoles maternelles et élémentaires</p>	<p>Le travail mené par le ministère de la culture avec le ministère de</p>	<p>Loi du 7 janvier 1983 sur la répartition des compétences</p>

Année	Ministère de la Culture	Ministère de l'Education nationale	Actions conjointes	Autres
1983	délégué à la culture après avoir été ministre de la culture		<p>l'éducation nationale aboutit à trois textes : - conclusions des réunions éducation nationale/ culture préparatoires à la communication conjointe au conseil des ministres</p> <p>-communication conjointe du conseil des ministres du 8 mars 1983</p> <p>Protocole d'accord du 25 avril 1983 entre le ministère de l'éducation nationale et le ministère de la culture ; début d'une véritable collaboration entre les deux ministères ; ouverture des centres de formation pédagogique de musiciens intervenants à l'école élémentaire</p>	<p>entre les communes, les collèges sous celles des départements et celles des lycées sous celles des régions</p> <p>Loi du 22 Juillet 1983 relative aux compétences des collectivités territoriales</p>

Année	Ministère de la Culture	Ministère de l'Éducation nationale	Actions conjointes	Autres
1984	<p>11 janvier 1984 : conseil des ministres lors duquel sont arrêtées des mesures dans le domaine des enseignements artistiques</p> <p>19 et 20 juin 1984, journées d'études des classes du patrimoine par la caisse nationale des monuments historiques et des sites</p> <p>25 juin 1984 : circulaire n°84-220 relative aux intervenants extérieurs pour les enseignements artistiques et la musique, centres de formation des musiciens intervenants à l'école élémentaire et préélémentaire</p>	<p>19 juillet 1984 : nomination comme ministre de l'éducation nationale de Jean-Pierre Chevènement</p> <p>Extension des PAE aux écoles primaires</p> <p>13 décembre 1984 : circulaire EN-JS n°84-481 relative à l'aménagement du temps scolaire dans le premier degré</p> <p>Rénovation du CAPES d'éducation musicale et de chant choral et du CAPES arts plastiques</p>	<p>4 mai 1984 : circulaire n°84-165, éducation nationale/ Culture sur le fonctionnement des classes à horaires aménagés des écoles élémentaires</p>	

Année	Ministère de la Culture	Ministère de l'Éducation nationale	Actions conjointes	Autres
<p style="text-align: center;">1984</p>	<p>juillet 1984 : université d'été concernant le cinéma</p> <p>Octobre 1984 : remise du rapport Rizzardo, compte-rendu de la mission relative à l'étude de la coopération entre le ministère de la culture et de l'éducation nationale dans 5 régions</p> <p>7 décembre 1984 : Jack Lang redevient ministre de la culture après avoir été ministre délégué à la culture par décret dans le gouvernement Fabius</p>		<p>Septembre 1984 : l'option cinéma a été implantée dans 14 lycées</p>	

Année	Ministère de la Culture	Ministère de l'Education nationale	Actions conjointes	Autres
1985	<p>19 mars 1985, journée de la lecture</p> <p>Lancement de l'opération <i>entrez les artistes</i> (résidences d'artistes dans les établissements scolaires) piloté par l'association savoir au présent</p> <p>8 au 12 juillet 1985, université d'été cinéma et audiovisuel à Lyon</p>	<p>18 avril 1985 : allocution de JP Chevènement – ministre de l'Education nationale sur les enseignements artistiques (première intervention)</p>	<p>Lettre Chevènement-Lang adressé aux recteurs et aux DRAC, le 30 avril sur la concertation entre les DRAC et les rectorats sur la politique d'action culturelle en milieu scolaire leur demandant de renforcer la coopération au niveau régional</p>	<p>27 mars 1985 : remise du rapport du collège de France « propositions pour l'enseignement de l'avenir » à François Mitterrand</p>
1986	<p>18 février 1986, réunion du groupe de pilotage de l'option cinéma</p>	<p>24 février 1986 : annonce du Bac A3 avec option cinéma audiovisuel, annoncé par Jean-Pierre Chevènement lors de l'inauguration du symposium « cinéma et audiovisuel, enseignement, création et formation »</p>	<p>3 mars 1986 : circulaire n°86-097, fonctionnement des classes musicales à horaires aménagés des collèges</p>	<p>9 avril 1986 discours du premier ministre, Jacques Chirac, lors de son investiture au parlement</p>

Année	Ministère de la Culture	Ministère de l'Éducation nationale	Actions conjointes	Autres
1986	<p>Symposium national « cinéma et audiovisuel enseignement, création et formation » du 24 au 28 février 1986</p> <p>20 mars 1986 : Nomination de François Léotard comme ministre de la culture et de la communication par décret dans le gouvernement Jacques Chirac ; Philippe de Villiers, secrétaire d'Etat auprès du ministre de la culture et de la communication</p> <p>4 juin 1986 : Journée nationale d'évaluation des classes arc-en-ciel à Angoulême.</p>	<p>20 mars 1986 : Nomination comme ministre de l'éducation nationale de René Monory</p> <p>BO du 17 avril 1986 : convention pour le développement de l'éducation musicale à la maternelle et à l'école primaire signée avec la FMCR, la FNACEM et la LFEFP</p>	<p>Circulaire n°86-323 sur l'enseignement musical dans le cadre des classes à horaires aménagés des écoles élémentaires</p> <p>Arrêté du 14 mars 1986 relatif à l'organisation des enseignements et à l'aménagement des horaires ainsi qu'aux programmes des disciplines de la classe de seconde des lycées.</p>	

Année	Ministère de la Culture	Ministère de l'Education nationale	Actions conjointes	Autres
1986	12 septembre 1986, colloque « Etat et culture » au Sénat			
1987	<p>20 mars 1987, réunion des conseillers pédagogique « art plastiques », à Chatelnay Malabry</p> <p>1^{er} avril 1987, première journée nationale des classes du patrimoine, au Grand Palais en présence de François Léotard, ministre de la Culture et de la Communication organisé par la direction du patrimoine et la caisse des monuments historiques</p>	<p>8 janvier 1987 : mise en place des semaines des arts</p> <p>Note de service n°87-186 du 1^{er} juillet 1987 sur le développement des ateliers de pratique artistique dans les collèges et les lycées</p> <p>Circulaire n° 87-268 du 4 septembre 1987 sur le développement des classes d'initiation artistique dans le premier degré</p> <p>Note de service n°87-373 du 23 novembre 1987 sur l'agrément des intervenants extérieurs dans les établissements scolaires du premier degré.</p>	<p>4 septembre 1987 : circulaire n°87-268 éducation nationale/culture, sur le développement des classes d'initiation artistique dans le premier degré</p> <p>Note de service n°87-268 éducation nationale/Culture sur l'agrément des intervenants extérieurs dans les établissements scolaires du premier degré</p>	<p>11 février 1987 : circulaire jeunesse et sports n°87-14 relative à l'aménagement des rythmes extra-scolaires : “contrats bleus”</p> <p>7 décembre 1987 : réunion avec les maires à Orsay</p> <p>14 décembre 1987 : examen du projet de loi sur les enseignements artistiques par l'Assemblée Nationale</p>

Année	Ministère de la Culture	Ministère de l'Education nationale	Actions conjointes	Autres
1987			<p>Arrêté du 13 mars 1987 sur l'organisation horaires et programmes des disciplines de cinéma-audiovisuel et théâtre-expression dramatique des classes de seconde, première et terminale des lycées, conduisant au baccalauréat de l'enseignement du second degré.</p> <p>15 avril 1987, le projet de loi relatif aux enseignements artistiques adopté par le conseil supérieur de l'éducation nationale</p>	

Année	Ministère de la Culture	Ministère de l'Éducation nationale	Actions conjointes	Autres
1988	<p>4 mai 1988 : Réunion à la FEMIS du groupe de travail relatif à la mise en place du projet « classes cinéma ».</p> <p>Réunion consacrée au choix définitif des départements pilotes et des titres des films ainsi qu'à l'examen du calendrier de la mise en place de cette opération</p> <p>12 mai 1988 : Nomination de Jack Lang, ministre de la culture et de la communication par décret du gouvernement Michel Rocard</p>	<p>Loi n°88-20 du 6 janvier 1988 relative aux enseignements artistiques affirme le droit de tous à l'éducation artistique prévoit la participation des professionnels. Cette loi vise à faire prendre conscience de la place des enseignements artistiques dans le système éducatif. Elle s'inscrit ainsi que l'exprime Robert Loïdi dans un rapport d'information à l'Assemblée Nationale dans un ensemble de textes dont l'ambition est de développer les enseignements artistiques et d'assumer une formation de base à tous les élèves. Le rapport insiste sur le fait que de remarquables actions complémentaires menées dans le cadre de partenariat ne suffisent pas à résorber les manques</p> <p>Circulaire n°88-063 du 10 mars 1988 sur les classes du patrimoine dans le premier degré.</p>		

Année	Ministère de la Culture	Ministère de l'Éducation nationale	Actions conjointes	Autres
1988	<p>28 juin 1988 : Jack Lang devient ministre de la culture, de la communication, des grands travaux et du bicentenaire du gouvernement Michel Rocard</p>	<p>15 mars 1988 : décret n°88-247 du 15 mars 1988 relatif à la composition et au fonctionnement du Haut comité des enseignements artistiques sous la présidence du ministère de l'éducation nationale</p> <p>Circulaire n°88-083 du 1^{er} avril 1988 sur les classes patrimoine dans le second degré</p> <p>Circulaire n°88-108 du 19 avril 1988 sur les classes d'initiation artistique dans le premier degré</p> <p>Décret n°88-709 du 6 mai 1988 pris pour l'application de l'article 7 de la loi n°88-20 du 6 janvier 1988 relative aux enseignements artistiques et définissant les conditions dans lesquelles certaines personnes peuvent apporter leur concours aux enseignements artistiques du premier et du second degré ;</p>		

Année	Ministère de la Culture	Ministère de l'Éducation nationale	Actions conjointes	Autres
1988		<p>arrêté d'application du 10 mai 1989</p> <p>Lettre du ministère de l'éducation nationale aux inspecteurs d'académie n°175 du 9 mai 1988 sur la création d'ateliers de pratique artistique dans les écoles normales, année scolaire 1988-1989</p> <p>12 mai 1988 : nomination comme ministre de l'éducation nationale de Lionel Jospin</p> <p>2 août 1988 : circulaire Jospin/Barnbuck (n°88-183 et 88-156) relative à l'aménagement des rythmes de vie de l'enfant dans les écoles maternelles et élémentaires pour l'année scolaire 1988-1989</p>		

Année	Ministère de la Culture	Ministère de l'Éducation nationale	Actions conjointes	Autres
1989		<p>Janvier 1989 : Rapport de Pierre Baqué au ministère de l'éducation nationale sur les enseignements et activités artistiques</p> <p>10 mai 1989 : Arrêté fixant les modalités d'attestation de compétence professionnelles pour les personnes apportant leur concours aux enseignements et activités artistiques dispensés par les établissements du premier et du second degré</p> <p>10 octobre 1989 : Remise du rapport Daniel Bancel au ministre de l'éducation nationale sur les objectifs de formation des futurs enseignants. Texte fondateur des IUFM</p> <p>10 juillet 1989 : loi d'orientation sur l'éducation qui prévoit la création des IUFM</p>	<p>23 février 1989 : protocole d'accord secrétariat d'Etat à la jeunesse et aux sports et le ministère de la culture concernant pour partie la politique d'aménagement des rythmes de vie de l'enfant : certains contrats de ville pourront être signés par les 2 ministres</p> <p>13 avril 1989 : instruction n°89-98 EN-JS-Culture relative à l'aménagement des rythmes de vie des enfants des écoles maternelles et élémentaires</p>	

Année	Ministère de la Culture	Ministère de l'Éducation nationale	Actions conjointes	Autres
1990	26 février 1990 : la DEF devient DDF (délégation au développement et aux formations) ; Arrêté du 29 mars relatif à l'organisation de la DDF ; arrêté du 25 juin 1990 sur les missions et l'organisation de la DDF qui comprend un département de l'éducation et du développement artistique	15 février 1990 : circulaire n°90-039 relative au projet d'école		18 mai 1990 : circulaire relative à l'aménagement des rythmes de vie des enfants des écoles maternelles et élémentaires ; préparation de la rentrée 1990-1991 5 décembre 1988, réunion des DRAC et des recteurs au musée d'Orsay sur les actions communes et les fonctions conjointes dans le domaine des enseignements et activités artistiques

Année	Ministère de la Culture	Ministère de l'Education nationale	Actions conjointes	Autres
1991	16 mai 1991 : Jack Lang redevient ministre de la culture et de la communication	<p>Décret n°91-393 du 22 avril 1991 relative à l'organisation du temps scolaire dans les écoles maternelles et élémentaires</p> <p>30 avril 1991 : Arrêté définissant le nouveau CAPES qui entre en vigueur à la session de 1992</p>	<p>20 septembre 1991 : circulaire éducation nationale et jeunesse et Sports concernant les contrats d'aménagement des rythmes de vie des enfants et des jeunes : l'espace éducatif concerté ; préparation de l'année scolaire 1991-1992.</p> <p>Circulaire n°91-258 du 20 septembre 1991, Education nationale/Culture/Jeunesse et sports concernant les contrats d'aménagements des rythmes de vie des enfants et des jeunes</p>	<p>Rapport au parlement en application de la loi du 6 janvier 1988 relative aux enseignements artistiques</p> <p>4 décembre 1991 : Rapport de Danièle Delorme sur l'éveil artistique des jeunes en France et en Europe adopté par le conseil économique et social</p>

Année	Ministère de la Culture	Ministère de l'Éducation nationale	Actions conjointes	Autres
1991			<p>20 octobre 1991 : communication du ministre de la culture (Lang) et du ministre de l'éducation nationale (Jospin) en conseil des ministres sur les enseignements artistiques et les pratiques artistiques en milieu scolaire ; bilan de la politique des 10 dernières années, nouvelles orientations pour l'éducation artistique : enseignements artistiques dans la rénovation des lycées, développement des jumelages entre les établissements scolaires et établissements culturels</p>	
1992	<p>Circulaire du 30 mars 1992 n°92-129 sur les jumelages</p>	<p>Création des IUFM remplaçant les Ecoles normales</p>	<p>2 avril 1992 : Jack Lang est nommé ministre de l'éducation nationale et de la culture du gouvernement Pierre Bérégovoy</p>	

Année	Ministère de la Culture	Ministère de l'Éducation nationale	Actions conjointes	Autres
1992			<p>3 juillet 1992 : participation d'intervenants extérieurs aux activités d'enseignements dans les écoles maternelles et élémentaires (BO du 16 Juillet 1992)</p> <p>15 octobre 1992 : circulaire concernant les contrats d'aménagements des rythmes de vie des enfants et des jeunes : l'espace éducatif concerté ; préparation de l'année scolaire 1992-1993.</p> <p>5 novembre 1992 : Conférence de presse sur l' « histoire des arts » de Jack Lang</p>	
1993	30 mars 1993 : Nomination de Jacques Toubon comme ministre de la culture et de la francophonie par décret du	30 mars 1993 : nomination comme ministre de l'éducation nationale de François Bayrou	Annonce d'un plan de cinq ans en faveur de l'éducation artistique	13 janvier 1993 : instruction ministère de la jeunesse et des sports relative à l'aménagement du rythme des enfants et des

Année	Ministère de la Culture	Ministère de l'Éducation nationale	Actions conjointes	Autres
1993	gouvernement d'Édouard Balladur.	<p>15 octobre 1993 : circulaire n°93-294 relative à l'utilisation des locaux scolaires par les associations en dehors des heures de formation</p> <p>8 novembre 1993 : Livre blanc sur les collèges préparés par une commission présidée par Alain Bouchez. 40 propositions</p> <p>1993 : Remise du rapport de Pierre Encrevé et d'Emmanuel Hoog sur l'I.N.H.A.</p>	<p>24 février 1993 : note de service n°93-132 sur les missions des instituteurs et professeurs des écoles, maîtres formateurs dans les disciplines artistiques</p> <p>1^{er} mars 1993 : Plan en faveur de l'éducation artistique à l'école</p> <p>3 mars 1993 : Circulaire n°93-142, les services éducatifs des institutions culturelles placées sous le contrôle ou la tutelle du ministère de l'éducation nationale et de la culture</p> <p>9 novembre 1993 : Arrêté</p>	jeunes

Année	Ministère de la Culture	Ministère de l'Éducation nationale	Actions conjointes	Autres
1993			<p>instituant la création d'un enseignement « histoire des arts »</p> <p>17 novembre 1993 : signature du protocole d'accord par quatre ministres qui prévoit la mise en place d'un groupe de travail interministériel et d'une mission pour le développement de l'éducation artistique, celui-ci met l'accent sur le développement des PLEA</p> <p>17 décembre 1993 : première réunion du groupe de travail interministériel prévu par le protocole. Création de la mission pour le développement de l'éducation artistique et définition de son programme de travail</p>	

Année	Ministère de la Culture	Ministère de l'Éducation nationale	Actions conjointes	Autres
1994		<p>Février 1994 : présentation par François Bayrou des nouveaux programmes de l'école primaire</p> <p>17 mai 1994 : note de service n°94-170 sur les ateliers de pratique artistique, présentation des premiers sites retenus</p>	<p>Janvier – avril 1994 : présentation du protocole et de la politique des sites de référence auprès des services extérieurs de l'Etat dans les régions candidates</p> <p>Mai 1994 : remise du rapport d'étape de la mission pour le développement de l'éducation artistique</p> <p>24 juin 1994 : présentation des premiers sites retenus pour le développement de l'éducation artistique</p> <p>Septembre-décembre 1994 : mise en place des sites</p>	<p>Octobre 1994 : réunion du Haut comité des enseignements artistiques</p>

Année	Ministère de la Culture	Ministère de l'Éducation nationale	Actions conjointes	Autres
1995	18 mai 1995 : Nomination de Philippe Douste-Blazy comme ministre de la culture et de la francophonie par décret du gouvernement d'Alain Juppé	Circulaire n°95-100 du 27 avril 1995 sur l'action culturelle dans les académies	<p>Mai 1995 : rapport de l'IGEN (Pelissier, Mathieu) sur les enseignements et pratiques artistiques</p> <p>Août 1995 : université d'été réunissant tous les partenaires des sites.</p> <p>13 octobre 1995 : réunion du groupe de travail interministériel pour le développement de l'éducation artistique</p> <p>31 octobre 1995 : circulaire n°95-243 sur les contrats d'aménagement des rythmes de vie des enfants et des jeunes</p>	5 octobre 1995 : conférence de presse de Guy Drut, ministre de la jeunesse et des sports pour le lancement des expériences pilotes d'aménagement des rythmes scolaires

Année	Ministère de la Culture	Ministère de l'Education nationale	Actions conjointes	Autres
1996	<p>Février 1996 : aide du ministère de la culture à 22 collectivités territoriales (conventions) sur aménagement des rythmes scolaires et éducation artistique</p> <p>Octobre 1996 : rapport Rigaud <i>Pour une refondation de la politique culturelle</i> demandé par Philippe Douste-Blazy, consacre un chapitre à l'éducation artistique et plaide pour un plan, pour que l'éducation artistique et culturelle soit une attribution du ministère de la culture et nécessite une volonté publique forte</p>	L'histoire des arts peut être choisie comme option facultative.		25 janvier 1996 : conférence de presse de Guy Drut sur l'aménagement des rythmes scolaires : lancement de 200 sites pilotes

Année	Ministère de la Culture	Ministère de l'Éducation nationale	Actions conjointes	Autres
1997	<p>4 juin 1997 : Nomination de Catherine Trautmann, ministre de la culture et de la communication par décret du gouvernement Lionel Jospin</p> <p>7 octobre 1997 : intervention de Catherine Trautmann à la réunion des DRAC : ouverture de nouveaux chantiers comme les liaisons écoles/écoles de musique</p> <p>20 novembre 1997 : texte aux recteurs sur la pratique du chant choral dans les premier et second degré</p>	4 juin 1997 : nomination comme ministre de l'éducation nationale de Claude Allègre		

Année	Ministère de la Culture	Ministère de l'Éducation nationale	Actions conjointes	Autres
1998		<p>9 juillet 1998 : mise en place du contrat éducatif local et des rythmes scolaires</p> <p>Décembre 1998 : Réforme des collèges lancée par Ségolène Royal qui s'appuie sur les conclusions du rapport François Dubet</p>	<p>22 juillet 1998 : circulaire conjointe éducation nationale/culture ; l'éducation artistique de la maternelle à l'université rappelle les efforts de la collaboration instauré par le protocole d'accord de 1983 : jumelages d'établissements, création du CFMI...</p>	
1999		<p>18 mai 1999 : Présentation à la Sorbonne des conclusions du rapport du sociologue François Dubet « le collège de l'an 2000 »</p> <p>18 juin 1999 : ateliers d'expression artistique animés par des enseignants volontaires en partenariat avec des intervenants accueillant des élèves volontaires</p>	<p>9 avril 1999 : conférence de presse Catherine Trautmann/Claude Allègre, application du programme de juillet 1998</p>	

Année	Ministère de la Culture	Ministère de l'Éducation nationale	Actions conjointes	Autres
1999		<p>8 juillet 1999 : note de service n°99-099 sur les ateliers de pratique artistique dans le second degré : reconduction pour les collèges, transformation en ateliers d'expression artistique dans les lycées (à côté des options obligatoires et facultatives qui sont maintenues, création progressive dans tous les lycées d'ateliers d'expression artistique animés par les intervenants extérieurs encadrés par les enseignants et couvrant les différentes disciplines artistiques</p>		
2000	<p>27 mars 2000 : Nomination de Catherine Tasca, ministre de la culture et de la communication du gouvernement Lionel Jospin</p>	<p>6 avril 2000 : nomination de Jack Lang comme ministre de l'éducation nationale</p> <p>20 juin 2000 : Lang annonce la création d'une mission de l'éducation artistique et de l'action culturelle</p>	<p>14 décembre 2000 : présentation du plan de cinq ans pour le développement des arts et de la culture à l'école</p>	

Année	Ministère de la Culture	Ministère de l'Education nationale	Actions conjointes	Autres
2000	30 septembre 2000 : conférence de presse Tasca sur le financements des ateliers d'expression artistique			

ANNEXES

Annexe A - Récapitulatif du nombre d'heures consacrées au partenariat avec le milieu scolaire par les services éducatifs des archives de 1977 à 1986.

- 4 -

"Cette année, à la différence des années précédentes, aucune exposition n'a eu lieu, par suite du manque de temps du professeur" est une phrase que l'on retrouve souvent dans les rapports d'activité.

D'une façon générale, les difficultés rencontrées par la majorité des services ont été surtout dues à la diminution du nombre d'heures de décharge effective (41 heures $\frac{1}{2}$) progressivement remplacées par un nombre égal d'heures supplémentaires (cf tableau n° 2).

NOMBRE D'HEURES PAR SERVICE EDUCATIF			
ANNEE SCOLAIRE	NOMBRE D'HEURES ACCORDEES	NOMBRE DE SERVICES AYANT FONCTIONNE	MOYENNE D'HEURE PAR SERVICE
1977-1978	431	101	4,27
1978-1979	444	100	4,44
1979-1980	462	102	4,53
1980-1981	465	102	4,56
1981-1982	468 $\frac{1}{2}$	101	4,64
1982-1983	480 $\frac{1}{2}$	101	4,76
1983-1984	476	102	4,67
1984-1985	468	103	4,54
1985-1986	469	101	4,63

Si, globalement, le volume des mises à disposition des professeurs auprès des Archives est égal à celui de l'année scolaire 1984-1985, l'insuffisance du temps moyen (4 heures par semaine) que les enseignants peuvent consacrer chaque semaine au service éducatif doit être compensée par le concours qu'ils reçoivent du personnel des Archives pour les aider, parfois pour les suppléer (Côte-d'Or). "Quatre heures de décharge sont très peu de chose" remarque le Directeur des Services d'archives de la Haute-Saône, qui ajoute "un service éducatif ne peut fonctionner que par un engagement total du directeur et de tout le service (adjointe, secrétaire, ouvrier). Cet engagement n'est pas possible chaque année et je ne suis plus disposé à répéter les efforts faits les années précédentes au profit de milliers d'élèves mais au détriment de mon travail administratif et scientifique tant que l'Education Nationale n'aura pas manifesté son intérêt par l'augmentation des décharges".

L'attribution d'heures de décharge -et non d'heures supplémentaires- devrait être généralisée et augmentée pour atteindre au moins six heures, condition du bon fonctionnement des services.

De nouvelles réductions (ou transformation des heures de décharge en heures supplémentaires) contraindraient la majorité des services éducatifs à se cantonner à un travail de stricte routine, c'est-à-dire à la préparation d'expositions de documents originaux et à celle des collections des expositions itinérantes.

.../...

Annexe B - Liste des membres de la commission des affaires culturelles du VI^e Plan

(1/4).

Liste des membres de la Commission des affaires culturelles *du VI^e Plan*

Le Premier ministre et le ministre délégué auprès du Premier ministre, chargé du Plan et de l'Aménagement du territoire,
Vu le décret n° 46-2 du 3 janvier 1946 fixant les attributions du commissaire général du Plan, et notamment son article 5 ;
Vu le décret n° 62-555 du 10 mai 1962 plaçant le commissariat général du Plan sous l'autorité du Premier ministre ;
Vu le décret n° 69-705 du 1^{er} juillet 1969 relatif aux attributions du ministre délégué auprès du Premier ministre, chargé du Plan et de l'Aménagement du territoire ;
Sur la proposition du commissaire général du Plan,

Arrêtent :

Article premier. — En vue de l'établissement du VI^e Plan, il est constitué, au commissariat général du Plan, une commission des affaires culturelles.

Art. 2. — Cette commission est ainsi composée :

Président :

M. Emmanuel (Pierre), de l'Académie française.

Vice-président :

M. Sérignan (Jean), administrateur civil, chargé de mission au ministère de l'Economie et des Finances, ancien Directeur de l'administration générale au ministère des Affaires culturelles.

Rapporteur général :

M. Teitgen (Paul), maître des requêtes au Conseil d'Etat.

Membres :

M. Ambroselli (Gérard), artiste peintre.

M. Antoine (Gérald), recteur de l'académie d'Orléans.

M. Antoine (Serge), conseiller référendaire à la Cour des comptes.

M. Baraillé (Pierre), maire de Mazamet.

M. Baudrillard (Guy), vice-président de l'institut national de formation et d'application pour animateur de collectivités.

M. Berest (Eugène), adjoint au maire de Brest.

M. Braibant (Guy), maître des requêtes au Conseil d'Etat.

- M. Brajot (Guy), directeur des spectacles, de la musique et des lettres au ministère des Affaires culturelles.
- M. Chamson (André), membre de l'Académie française, directeur des archives de France.
- M. Charpentreau (Jacques), professeur.
- M. Chatelain (Jean), directeur des musées de France.
- M. Chevalier (Michel), recteur de l'académie de Rouen.
- M. Dacqmine (Jacques), artiste dramatique.
- M. Danet (Jean), directeur de la compagnie des tréteaux de France.
- M. Dannaud (Jean-Pierre), conseiller général du Lot.
- M. Dausset (François), secrétaire général de la fédération d'associations et de ciné-club.
- M. Denieul (Michel), directeur de l'architecture au ministère des affaires culturelles.
- M. Denny (Etienne), directeur des bibliothèques de France au ministère de l'Education nationale.
- M. Domenach (Jean-Marie), directeur de la revue Esprit.
- M. Dubedout (Hubert), maire de Grenoble.
- M. Dubois (Jean), secrétaire de l'union régionale de la région parisienne de la confédération générale du travail (C. G. T.).
- M. Dumazedier (Joffre), maître de recherches au C. N. R. S.
- M. Duval (Paul-Marie), professeur au Collège de France.
- M. Edeline (Jean-Charles), président de la fédération nationale des cinémas français.
- M. Escarpit (Robert), professeur à la faculté des lettres de Bordeaux.
- M. Floirat (Sylvain), président d'Europe n° 1.
- M. Fredet (Pierre), chargé de mission à la délégation à l'aménagement du territoire et à l'action régionale.
- M. Gignoux (Hubert), directeur du théâtre national de Strasbourg.
- M. l'abbé Gritti (Jules), sociologue au centre d'études des communications de masse.
- M. Huyghe (René), de l'académie française, professeur au collège de France.
- M. Jannin (Olivier), administrateur civil à la direction du budget au ministère de l'Economie et des Finances.
- Mme Jegu (Marguerite), représentant la confédération française des travailleurs chrétiens (C. F. T. C.).
- M. Labrusse (Bertrand), conseiller référendaire à la Cour des comptes.
- M. Lagarde (Jacques), représentant la confédération générale des cadres (C. G. C.).
- M. La Mache (Paul), président du conseil régional de Paris de l'ordre des architectes.

M. Laurent (Pierre), conseiller d'Etat, directeur général des relations culturelles, scientifiques et techniques au ministère des Affaires étrangères.
 M. Lebescond (Raymond), représentant la confédération française démocratique du travail (C. F. D. T.). [a participé seulement à la première phase des travaux du VI^e Plan].

Mme Legrand (Denise), membre du bureau du C. N. J. A.

M. Maeght (Aimé), éditeur, directeur de galerie.

M. Maheu (Jean), directeur de la jeunesse et des activités socio-éducatives au secrétariat d'Etat auprès du Premier ministre chargé de la Jeunesse, des Sports et des Loisirs.

M. Monnet (Bertrand), président de la compagnie des architectes en chef des monuments historiques.

M. Philippot (Michel), compositeur de musique, chef du service des émissions musicales à l'Office de radiodiffusion-télévision française.

M. Ralite (Jacques), adjoint au maire d'Aubervilliers, vice-président de la fédération nationale des centres culturels communaux.

M. Rivière (Gérard), représentant la confédération générale du travail-Force ouvrière (C. G. T.-F. O.).

M. Rocoffort (Raoul), délégué général de l'union des industries métallurgiques, électriques et connexes de l'Isère, représentant le C. N. P. F.

M. Schaeffer (Pierre), écrivain, compositeur de musique, chef du service de recherche à l'Office de radiodiffusion-télévision française.

M. Schwartz (Bertrand), directeur de l'institut national pour la formation des adultes.

M. Secretain (Roger), maire d'Orléans.

M. Thery (Henri), secrétaire général de culture et promotion.

M. Thurnauer (Gérard), architecte.

M. Viannay (Philippe), directeur du centre de formation des journalistes.

Membres suppléants :

M. Archangioli (Irupe), responsable de la confédération générale du travail.

M. Bastide (François-Régis), représentant la confédération française démocratique du travail (C. F. D. T.) [a participé seulement à la première phase des travaux du VI^e Plan].

Mlle Chereau (Georgette), représentant la C. F. T. C.

M. Dumont (René), représentant la confédération générale du travail-Force ouvrière (C. G. T.-F. O.).

M. Schaaf (Gilles), représentant le C. N. P. F.

M. Tissot (Maurice), représentant la confédération générale des cadres (C. G. C.).

Rapporteurs généraux adjoints :

M. Girard (Augustin), chef du service des études et recherches au ministère des Affaires culturelles.

Mme Latournerie (Marie-Aimée), auditeur au conseil d'Etat.

Rapporteur chargé des liaisons :

M. Pucheu (René), chargé de mission au commissariat général du Plan.

Art. 3. — Participent en tant que de besoin à la demande du président aux travaux de la commission :

Le préfet de la région de Paris, délégué général au district ;

Le chef du service des enseignements de l'architecture et des arts plastiques, le chef du service de la musique, de l'art lyrique et de la danse, le chef du service de la création artistique, le secrétaire général de l'inventaire général des monuments et des richesses artistiques de la France au ministère des affaires culturelles ;

Le directeur du centre national de la cinématographie française ;

Le chef du service des échanges culturels et scientifiques au ministère des affaires étrangères ;

Le directeur général des collectivités locales au ministère de l'Intérieur ;

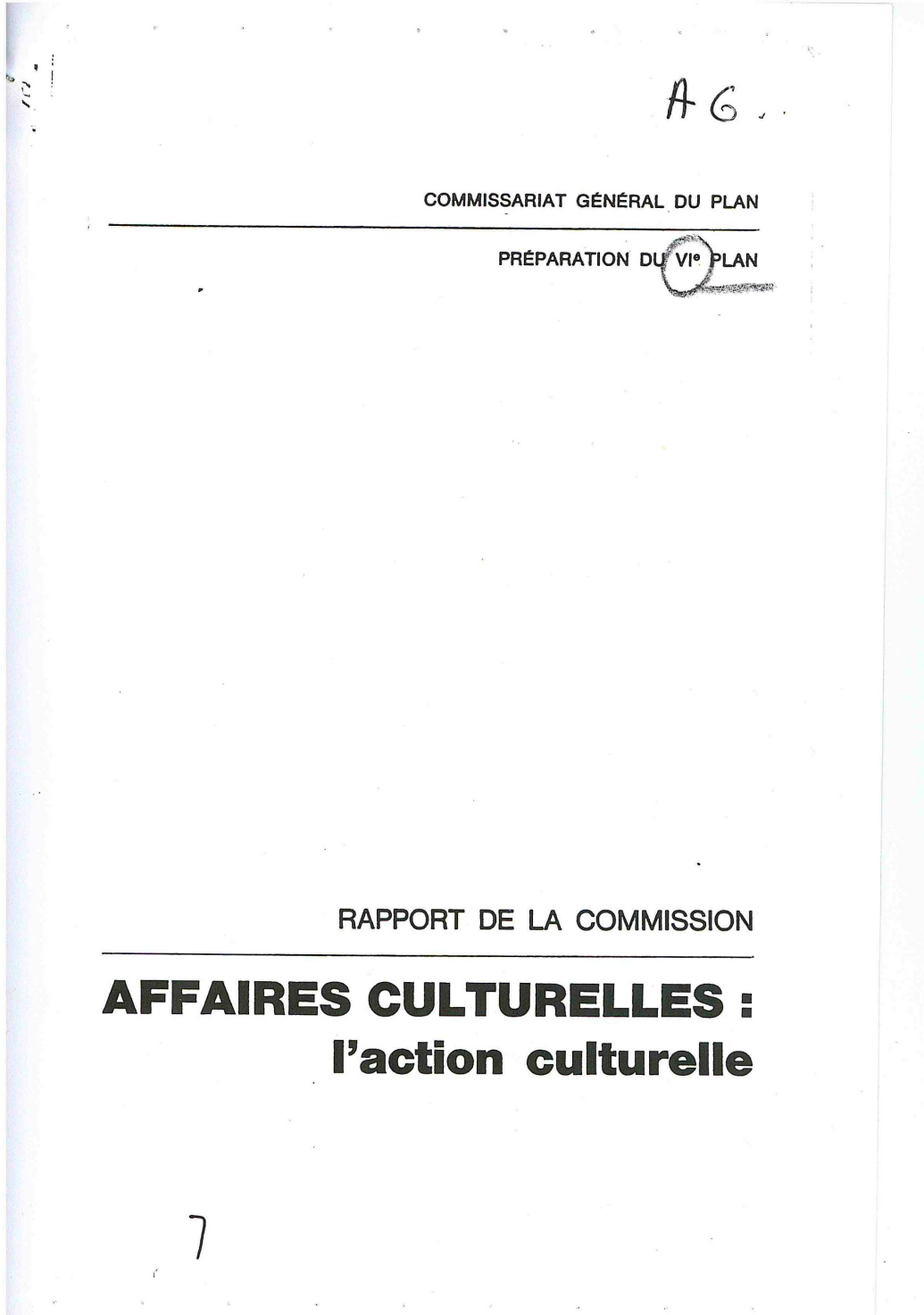
Le directeur de l'aménagement foncier et de l'urbanisme au ministère de l'Équipement et du Logement ;

Le commissaire au tourisme ;

Le directeur de l'enseignement et des affaires professionnelles et sociales au ministère de l'Agriculture ;

Le rapporteur général du comité de planification, le directeur de la radio, le directeur de la télévision à l'Office de radiodiffusion-télévision française, ou leur représentant.

Annexe C - Sommaire du rapport de la commission affaires culturelles, Commissariat général au Plan VI^e Plan (1/4).



Sommaire

CHAPITRE I. — UNE NOUVELLE OBLIGATION POLITIQUE : L'ACTION CULTURELLE

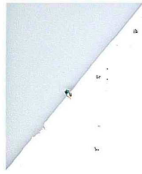
I. — Qu'est-ce que le développement culturel ? un résultat	13
II. — Signes cliniques et causes organiques de notre actuelle situation de crise culturelle	15
1. — L'insuffisance des indicateurs quantitatifs	15
2. — Signes qualitatifs de cette situation	16
3. — Les causes organiques	18
3.1. — La puissance publique a laissé coloniser l'espace	18
3.2. — L'Etat a sous-estimé les nouvelles dimensions sociales du développement culturel	19
3.3. — Les blocages politiques et structurels	20
III. — Les conclusions qu'impose cette situation	20
1. — Une politique d'action culturelle	20
2. — Les caractéristiques que doit revêtir cette politique ...	21
2.1. — Une politique concertée et évolutive, à partir d'un projet culturel global	22
2.2. — Une politique pluraliste, décentralisée et contractuelle	22
2.3. — Une politique communautaire	23

CHAPITRE II. — CONDITIONS GÉNÉRALES REQUISES POUR LA MISE EN ŒUVRE DE CETTE POLITIQUE

I. — Des structures nouvelles	27
1. — De conception et de proposition au niveau national : un « comité consultatif du développement culturel » ...	27
2. — De concertation et de décision au niveau national pour les entreprises impliquant le concours des services pu- blics	27
2.1. — Un Comité interministériel du développement culturel	27
2.2. — Le Fonds d'Intervention Culturelle (F. I. C.)	28
3. — De concertation avec le secteur privé de la création en vue de sa réinsertion dans la vie collective : une « Fon- dation nationale pour la création artistique »	30
4. — De concertation et de décision au niveau régional « co- mités régionaux d'action culturelle » et « commissions départementales »	32
II. — Des moyens nouveaux d'intervention	33
1. — Au niveau national pour la maîtrise de l'audio-visuel ..	33
2. — Au niveau des collectivités locales : des équipements polyvalents et des établissements intégrant	34
III. — Des hommes et des crédits	36

CHAPITRE III. — LES RESPONSABILITÉS DU MINIS- TÈRE DES AFFAIRES CULTURELLES DANS LA MISE EN ŒUVRE DE CETTE POLITIQUE AU COURS DU VI^e PLAN

I. — Atteindre le seuil de l'efficacité dans l'exercice de la mission qui lui a été confiée par le décret du 24-7-59	42
1. — Améliorer les méthodes de gestion et perfectionner les moyens	42
2. — Développer ses actions sectorielles non plus comme fin mais comme moyens de l'action culturelle	43
II. — Assumer une responsabilité nouvelle : la « coordination des activités culturelles de l'Etat »	44
1. — Réorganiser à cette fin les structures du ministère	44
2. — Elargir la mission du « service des études et recher- ches »	45



III. — Exécuter le programme d'équipement	46
1. — Les besoins exprimés et « l'enveloppe »	46
2. — La répartition des crédits par grandes masses	47
3. — Le programme d'équipement qui en résulte	50
3.1. — Une priorité : l'action culturelle	50
3.2. — Les propositions de réalisations physiques par fonction	50
Conclusion	56
Observations de certains membres de la Commission	57
Composition de la Commission	59
Annexe 1. — Quelques remarques sur la politique d'action cultu- relle par Pierre Emmanuel de l'Académie française	63
Annexe 2. — Liste des études et recherches entreprises au cours du V^e Plan sur le développement culturel	87

Annexe D - Liste des participants aux réunions interministérielles FIC (1/4).

à mettre en annexe du FIC

	Ministère de l'Education nationale	Ministère des Affaires Culturelles	Président de réunion (Conseiller du Premier ministre pour les affaires sociales et culturelles)
12 novembre 1969	M. Beis	Dumaine Serignan	M. Delors
2 février 1970	M. Beis	Dumaine Serignan Puybasset Aillaud Garnier-Lançon	M. Delors
24 février 1971	M. Beis	M. Rigaud (directeur de cabinet) Riche	M. Roux
5 mai 1971	Oudin Amestoy Mallet (recteur académie de Paris) Bartoli (secrétaire général de l'académie de Paris) Delaquis (conseiller auprès du chargé de mission aux affaires internationales)	M. Mehaignerie M. Montassier	M. Metais
19 mai 1971	Chastagnol M. Delafosse	M. Rigaud (directeur de cabinet) Riche	M. Roux
17 novembre 1971	Chastagnol	M. Mehaignerie M. Rigaud (directeur de cabinet) M. Montassier	M. Roux
23 mars 1972	Chastagnol	M. Rigaud (directeur de cabinet)	M. Roux
5 juin 1972	Chastagnol	M. Rigaud (directeur de cabinet) M. Montassier (secrétaire général du FIC)	M. Roux

Liste des participants aux réunions interministérielles « Fonds d'intervention culturelle » à Matignon
Compte rendus rédigés par le Secrétariat général du gouvernement
Source : Archives du FIC

	Ministère de l'Éducation nationale	Ministère des Affaires Culturelles	Président de réunion (Conseiller du Premier ministre pour les affaires sociales et culturelles)
17 novembre 1972	?	?	M. Clermont-Tonnerre
28 mai 1973	M. Bady Cuttoli	M. Rigaud (directeur de cabinet) M. Montassier (secrétaire général du FIC)	M. Clermont-Tonnerre
20 juillet 1973	M. Bady Cuttoli	Mme Esperandieu (FIC) Le Vert (directeur de cabinet) Schmerber (DAG) M. Montassier (FIC) M. de Brebisson (FIC)	M. Clermont-Tonnerre
20 décembre 1973	M. Bady	Le Vert (directeur de cabinet) Mme Spirtzhath M. Montassier (FIC) M. de Brebisson (FIC)	M. Clermont-Tonnerre
26 avril 1974	M. Bady	M. Denieul (directeur de cabinet) Robin (directeur de cabinet adjoint) Berthet (conseiller technique) M. Montassier M. de Brebisson	M. Clermont-Tonnerre
18 juillet 1974	Gadaud	M. Montassier M. de Brebisson	M. Bady
27 novembre 1974	M. Denieul Vandervoorde	M. Montassier M. de Brebisson Mme Cayla	M. Bady
17 avril 1975	M. Luc	M. Montassier Gisserot M. de Brebisson	M. Bady

Liste des participants aux réunions interministérielles « Fonds d'intervention culturelle » à Matignon
Compte rendus rédigés par le Secrétariat général du gouvernement
Source : Archives du FIC

	Ministère de l'Éducation nationale	Ministère des Affaires Culturelles	Président de réunion (Conseiller du Premier ministre pour les affaires sociales et culturelles)
18 décembre 1975	M.Luc Mme Colcomb	M.Montassier M. de Brebisson Mme Cayla Gisserot Crespelle Grandjean Fansten Mme Esperandieu	M.Bady
20 mai 1976	M.Luc	M.Montassier Cayla Tury (directeur de l'ONDA)	M.Bady
29 juin 1976	M.Luc Mme Colcomb	Cayla M.Montassier Auffray De Brebisson Deshayes	M.Bady
28 octobre 1976	M.Luc Mme Colcomb	Leclerc (directeur de cabinet) Roux (cabinet) Montassier Auffray Cayla Deshayes Fansten Grandjean	M.Bady
20 janvier 1977	M.Luc Mme Colcomb	Roux (cabinet)	M.Bady
21 février 1978			

Liste des participants aux réunions interministérielles « Fonds d'intervention culturelle » à Matignon
Compte rendus rédigés par le Secrétaire général du gouvernement
Source : Archives du FIC

	Ministère de l'Éducation nationale	Ministère des Affaires Culturelles	Président de réunion (Conseiller du Premier ministre pour les affaires sociales et culturelles)
3 juillet 1980	?	?	M. de la Sablière
10 mars 1981	?	?	M. de la Sablière
6 novembre 1981	?	?	M. Clément
22 décembre 1981	?	?	M. Clément
29 juin 1984	?	?	Mme Marie-Ange Laumonier

Liste des participants aux réunions interministérielles « Fonds d'intervention culturelle » à Matignon
 Compte rendus rédigés par le Secrétariat général du gouvernement
 Source : Archives du FIC

Annexe E - Tableau portant sur le montant et la variation du budget FIC.

	Budget F.I.C. voté (Fcs)	Variation du budget FIC voté d'une année sur l'autre (%)	Montant des crédits du FIC ouverts au budget pour les interventions (Fcs)	Montant des subventions du FIC décidé par le comité interministériel (Fcs)	Variations du montant des subventions du FIC décidées par le comité interministériel (%)	Budget global des opérations subventionnées (Fcs)	Montant de la participation du FIC au financement des projets (%)
1971	10.000.000		9.720.000	9.923.000		28.187.800	34,4
1972	11.900.000	+19	9.835.000	11.574.000	+16,6	46.021.000	21,37
1973	14.100.000	+18,48	14.090.000	14.397.000	+24	64.084.000	21,98
1974	15.800.000	+12	15.605.000	15.662.000	+8,8	64.474.700	24,20
1975	17.418.300	+10,2	16.618.000	15.746.000	+0,5	68.520.000	24,25
1976	17.418.300	+0	15.432.149	15.130.000	-3,9	59.202.500	26
1977	14.293.663	-18	14.293.663	14.154.666	-6,5	63.740.260	22,42
1978	14.293.663	+0					
1979	15.151.283	+6					
1980	15.151.283	+0					
1981	16.531.283	+9					
1982	30.531.283	+85					
1983	30.531.283	+0					
1984	30.531.283	+0					

Tableau A

Montant et variation du budget voté, des crédits et des subventions du FIC dans le budget global du ministère des Affaires culturelles de sa création à sa disparition (1971-1984)

Annexe F - Réunions interministérielles (1/3)

Dates	Représentants du Ministère de la Culture	Représentants du Ministère de l'Éducation	Conseillers techniques au Cabinet du Premier ministre	Objet de la réunion ou (nature de la réunion)
5 mai 1982	M. Sallouis M. Abrached M. Fleuret M. Cabanis M. Dubost M. Goudineau M. Ader M. Bernard M. Troche	M. Costa M. Baqué	M. Blondel M. Clément Mme Laumonnier	
7 juillet 1982	Sallouis Gilman Grzegorzulka Ader Dubost	Mme Delpach M. Baqué Mme Jollivet Mme Musnil Mme Trefel	M. Blondel M. Clément	
20 décembre 1982	M. Sallouis Mme Grzegorzulka Mme Mourot	M. Costa Mme Delpach M. Luc M. Baqué	M. Blondel M. Clément	
14 janvier 1983	M. Sallouis Mme Grzegorzulka M. Wallon Mme Mourot	M. Costa M. Luc M. Baqué	M. Blondel M. Clément	
21 janvier 1983	M. Sallouis Mme Grzegorzulka M. Wallon Mme Mourot	M. Gassel M. Luc M. Baqué	M. Blondel M. Clément	
28 janvier 1983	Mme Grzegorzulka M. Wallon Mme Mourot	M. Costa M. Luc M. Baqué	M. Blondel	
4 février 1983	Mme Grzegorzulka M. Wallon Mme Mourot	M. Costa M. Luc M. Baqué	M. Blondel Mme Laumonnier	
17 février 1983	M. Sallouis Mme Grzegorzulka M. Wallon Mme Mourot	M. Costa M. Luc M. Baqué Mme Juhel	M. Blondel M. Clément	

Document

Dates	Représentants du Ministère de la Culture	Représentants du Ministère de l'Éducation	Conseillers techniques au Cabinet du Premier ministre	Objet de la réunion ou (nature de la réunion)
28 février 1983		M. Costa M. Luc M. Baqué Mme Juhel	M. Blondel M. Clément	
5 juillet 1983	M. Ader Mme Grzegorzulka Mme Wallon	M. Baqué	M. Blondel M. Clément	
26 juillet 1983	M. Salliois Mme Grzegorzulka M. Ader	M. Marchand M. Baqué M. Luc		
31 août 1983	M. Ader Mme Grzegorzulka M. Wallon Mme Mounot	M. Marchand M. Baqué M. Luc		
5 octobre 1983	Mme Grzegorzulka M. Ader	M. Costa M. Keller	M. Blondel M. Clément	
4 janvier 1984	Mme Grzegorzulka M. Ader M. Wallon	M. Costa M. Stern M. Marchand M. Baqué M. Luc M. Juhel		
27 mars 1984				
11 juillet 1984	M. Le Roy Mme Grzegorzulka M. Wallon M. Ader Mme Joganđ	M. Gillette M. Moreau M. Walter M. Varloot M. Ermin M. Luc Mme Juhel M. Louppias		
17 Octobre 1984				
18 décembre 1984				
30 Janvier 1985				

Document

Dates	Représentants du Ministère de la Culture	Représentants du Ministère de l'Éducation	Conseillers techniques au Cabinet du Premier ministre	Objet de la réunion ou (nature de la réunion)
23 Mai 1986	Mme Mariami-Ducray M. Marnion	M. Bernard	MM. Durand et Boutinard-Rouelle	

Un groupe de travail a été mis en place au lendemain de la réunion interministérielle du 5 mai 1982. En juillet 1985, il est prévu de constituer un autre groupe de travail plus réduit (trois représentants de chaque ministère).

Annexe G - Protocole d'accord du 25 avril 1983 (1/3)

Protocole d'accord du 25 avril 1983

Ministère de l'Education nationale - ministère délégué à la Culture

Conscients de la complémentarité de leurs responsabilités, les ministères de l'Education nationale et de la Culture décident de développer la collaboration entre le service public d'éducation et le secteur culturel. Cette collaboration permettra d'affirmer la nécessaire cohérence entre le projet éducatif et le projet culturel du gouvernement. Elle favorisera une ouverture plus grande des établissements scolaires sur leur environnement culturel et des programmes scolaires et éducatifs sur la dimension artistique, ainsi qu'une meilleure prise en compte, dans le projet culturel, des préoccupations propres à la petite enfance et à l'âge scolaire et universitaire. Cette collaboration permettra aussi une participation plus active des artistes et des organismes culturels à l'éveil de la sensibilité artistique, aux côtés des enseignants et des personnels relevant de l'Education nationale. Dans cette perspective, les ministères de l'Education nationale et de la Culture décident de développer une coopération établie sur les actions et les principes suivants : Mieux coordonner leurs politiques en matière de formation artistique et culturelle des jeunes ; Faciliter la rencontre et la collaboration des secteurs de l'Education nationale et de la Culture ; Encourager dès maintenant les initiatives communes des organismes culturels et des établissements de formation ou d'enseignement dans un certain nombre de directions.

I. Améliorer la coordination de la politique éducative et de la politique culturelle

1 - Les deux ministères s'engagent à une concertation réciproque sur la mise en œuvre de leurs politiques respectives d'éducation artistique et d'action culturelle en milieu scolaire, dans le respect de leurs compétences propres.

A cette fin, il est créé une structure paritaire et permanente de concertation composée de six membres.

Cette structure constituera des groupes de travail mixtes associant sur des thèmes déterminés les directeurs concernés des deux ministères.

Elle aura pour tâche : De procéder à l'examen des différentes mesures qui doivent être prises par chaque ministère pour atteindre les objectifs évoqués dans la communication présentée au Conseil des ministres le 9 mars 1983 ainsi que dans le présent protocole ; D'animer les travaux de préparation des textes nécessaires à leur mise en œuvre : projets de loi, notamment sur l'éducation artistique, textes réglementaires, programmes du IXe Plan ; D'étudier avant leur lancement tout projet ou chantier conjoint entre les deux ministères, de suivre leur mise en œuvre, de rendre compte de leur état d'avancement et de procéder à leur évaluation.

En cas de désaccord au sein de la structure de concertation, le problème sera porté à l'arbitrage des deux ministères.

2 - La concertation entre les deux ministères et les collectivités locales sera encouragée, ainsi que la passation de conventions tripartites de développement culturel.

3 - Des programmes conjoints de développement des formes d'expression artistique et des pratiques culturelles seront mis en œuvre, ainsi que des chantiers conjoints entre les deux ministères.

Ces chantiers consistent en des actions du type de celles déjà mises en place ou à l'étude, telles que la collaboration du ministère délégué à la Culture, à la Formation des instituteurs, le concours de musiciens à l'éducation musicale dans les écoles, les expériences relatives aux arts plastiques et à la musique dans les lycées d'enseignement professionnel et les collèges des zones d'éducation prioritaires, la recherche architecturale pour des ateliers pluridisciplinaires, la dotation d'établissements en matériel musical avec l'aide financière du ministère délégué à la Culture, l'étude de la création d'options de Théâtre et/ou Cinéma et d'ateliers de théâtre dans les établissements scolaires.

4 - Les deux ministères se concerteront sur la politique en faveur des cultures et langues régionales.

5 - Dans le cadre de la planification nationale et régionale, les deux ministères proposeront une démarche commune concernant l'activité artistique et l'action culturelle.

II. Faciliter la rencontre des deux secteurs

1 - Dans le respect de leurs procédures respectives, les deux ministères organiseront conjointement des actions de formation fondées sur la rencontre de personnels de l'Education nationale, de responsables et de professionnels du secteur culturel. Ces actions, ayant pour objet, notamment, l'étude d'expériences communes et la définition de collaborations futures, pourraient toucher plusieurs milliers de personnes par an dès l'année 1984.

2 - Les mises à disposition : Des agents de chacun des deux secteurs seront affectés pour tout ou partie de leur temps à des tâches d'information et de mobilisation réciproques des ressources au bénéfice de cette collaboration. Conformément aux règles de la Fonction publique, il ne s'agira pas, sauf à titre transitoire, de " prêts " de personnels destinés à assurer une part du fonctionnement d'organismes relevant de l'autre administration, mais d'agents destinés à aider ceux qui, dans un secteur, ont la charge d'activités intéressant l'autre secteur.

Les missions de ces agents et leur désignation seront définies conjointement par les deux ministères.

La structure permanente de concertation évoquée au chapitre premier du présent protocole étudiera en priorité l'ensemble des apports des deux ministères et proposera aux deux ministres, à la lumière de cet examen, une politique cohérente de mises à disposition de personnels et de contreparties financières, respectant les règles budgétaires et le droit de la Fonction publique.

3 - Des systèmes d'incitation et d'aides aux initiatives conjointes des équipes éducatives et des organismes culturels seront mis en place.

Ils auront un double objectif : Augmenter le nombre des établissements scolaires, et donc des jeunes, pouvant bénéficier du développement d'initiatives communes des équipes éducatives et des intervenants et organismes culturels ; Développer un travail en profondeur entre enseignants et créateurs permettant d'assurer et d'enrichir la rencontre entre les pratiques des jeunes, leur créativité et les processus de création artistique.

Dans l'immédiat, le ministère délégué à la Culture demandera à l'ensemble des organismes artistiques et culturels de développer leur participation aux actions intéressant le milieu scolaire. Il favorisera le développement de ces actions par l'attribution de moyens spécifiques ainsi que par l'introduction du travail en milieu scolaire comme un des critères de subvention.

Parallèlement, le ministère de l'Education nationale : Maintiendra sa politique de subvention aux organismes culturels intervenant dans les deux domaines prioritaires de sa politique d'ouverture (formation des personnels et projets d'actions éducatives des écoles, collèges et lycées) ; Donnera une place accrue dans les critères d'attribution des aides aux projets reposant sur le développement de pratiques artistiques et culturelles conçus et réalisés en collaboration avec des partenaires du secteur culturel.

4 - Les établissements et les institutions sous la tutelle du ministère délégué à la Culture coopéreront avec les établissements scolaires et les services du ministère de l'Education nationale pour améliorer leur ouverture au public scolaire et développer auprès de celui-ci des actions de diffusion rendant compte de leurs approches spécifiques.

III. La collaboration en matière de formation

Les deux ministères uniront leurs moyens et leurs efforts pour apporter aux personnels de l'Education nationale comme aux personnels relevant du ministère délégué à la Culture les compléments de formation indispensables pour que les objectifs qu'ils se sont fixés entrent dans

la pratique.

Ces actions de formation, qui associeront aux formateurs des organismes culturels, auront pour but :

En ce qui concerne les personnels relevant du ministère de l'Education nationale, d'élargir le champ de l'éducation artistique et de développer les pratiques culturelles des enseignants dans tous les domaines (éducation musicale, éducation plastique, expression dramatique et audiovisuelle, lecture, écriture, patrimoine...);

En ce qui concerne les personnels du secteur culturel, de développer leur activité en direction de publics de jeunes, d'élèves et d'étudiants et de favoriser l'intervention en milieu scolaire d'intervenants extérieurs ayant l'expérience de la pratique culturelle. Des formations conjointes à des personnels relevant des deux ministères seront, en outre, mises en œuvre (exemple : bibliothécaires-documentalistes).

Des conventions seront passées entre les universités et les conservatoires ou les écoles d'art qui développeront des actions de formation complémentaires éventuellement avec d'autres organismes culturels débouchant sur la mise en place de passerelles à double organismes culturels débouchant sur la mise en place de passerelles à double sens pour les étudiants soit des universités, soit des établissements spécialisés relevant du ministère délégué de la Culture, permettant notamment l'accès aux concours de recrutement de personnel enseignant.

IV. la collaboration des établissements scolaires et des organismes culturels

Les deux ministères inciteront les établissements relevant de leur compétence à travailler en commun. Les projets d'action éducative du ministère de l'Education nationale feront un large appel aux organismes culturels.

En sens inverse, ceux-ci s'ouvriront largement sur des actions intéressant le milieu scolaire. Les premières options d'expression dramatique et audiovisuelle seront créées dès la prochaine rentrée dans les lycées. Des professionnels du secteur culturel seront associés à l'animation de ces options.

Dans le cadre d'un programme interministériel du Fonds d'intervention culturelle d'incitation à la création de nouveaux lieux pour les jeunes, sera encouragée la création d'ateliers d'expression pluridisciplinaire dans ou hors les établissements scolaires.

Les deux ministères mettront en place des classes " arc-en-ciel " et des classes " patrimoine ".

(BO n° 5 du 2 février 1984.)

Annexe H - Circulaire n°84 220 du 25 juin 1984 sur les intervenants extérieurs pour les enseignements artistiques et la musique (1/5.)

9500 30 / 11
(annexe)

**INTERVENANTS EXTÉRIEURS
POUR LES ENSEIGNEMENTS ARTISTIQUES
ET LA MUSIQUE**

intervenants ext

724-4

Voir aussi volume IV, article 421-0.

Circulaire n° 84-220 du 25 juin 1984

(Education nationale : bureau DAGEN 1 ; Culture)

Texte adressé aux commissaires de la République de région (directions régionales des affaires culturelles) et aux recteurs, chanceliers des universités.

Centres de formation de musiciens intervenant à l'école élémentaire et préélémentaire.

Par protocole en date du 29 avril 1983, le ministère de l'Education nationale et le ministère délégué à la Culture sont convenus de développer la collaboration entre le service public de l'éducation et le secteur culturel. Il a été notamment prévu de favoriser la collaboration des enseignants et d'intervenants culturels, susceptibles d'être associés aux équipes éducatives.

En application de ces accords, il a été décidé de créer, en ce qui concerne la musique, un certain nombre de centres de formation de musiciens intervenant à l'école élémentaire et préélémentaire, pris en charge par les deux ministères et, le cas échéant, par les collectivités territoriales intéressées.

OBJECTIF

L'objectif de ces centres est de donner à des musiciens, ayant une qualification professionnelle, une formation spécifique, à la fois musicale, pédagogique et générale, leur permettant de travailler, dans le cadre de l'école élémentaire et préélémentaire, en collaboration avec les instituteurs.

ORGANISATION PÉDAGOGIQUE

Les modalités de recrutement des stagiaires de ces centres ainsi que la durée et le contenu de la formation délivrée incluant la possibilité de stages pratiques dans les écoles font l'objet d'un texte cadre élaboré en commun par les deux ministères.

La formation reçue par les stagiaires est sanctionnée à l'issue du cursus par un diplôme d'université.

LIEUX D'IMPLANTATION

Les lieux d'implantation des centres sont choisis d'un commun accord par les deux ministères. Ces centres peuvent se situer physiquement soit auprès d'une université, soit auprès d'un conservatoire national de la région ou d'une école nationale de musique. Dans tous les cas, les centres jouiront d'une autonomie pédagogique qui permettra la collaboration de personnels enseignants de l'Education nationale et du secteur de l'enseignement musical spécialisé.

Trois centres ont été créés auprès des universités d'Aix - Marseille I, Lille III et Toulouse - Le Mirail. Au total, une douzaine de centres de formation devraient être implantés sur l'ensemble du territoire.

1988 n° 6 1

724-4

MOYENS DE FONCTIONNEMENT

Le ministère de l'Éducation nationale et le ministère délégué à la Culture fournissent aux centres, avec le concours des collectivités territoriales intéressées, les moyens nécessaires pour assurer les programmes de formation prévus :

1° Pour le ministère de l'Éducation nationale :

Mise en place de postes d'enseignants, particulièrement au titre de postes gagés sur fonds de concours des collectivités territoriales ;

Attribution d'heures de cours complémentaires aux universités pour le fonctionnement du centre.

2° Pour le ministère délégué à la Culture :

Attribution de subventions directes aux centres de formation ;

Soutien financier des programmes des collectivités territoriales contribuant à l'action des centres.

Compte tenu de la spécificité de la formation délivrée par ces centres, les personnels permanents qui y seront affectés feront l'objet, quelle que soit leur origine, d'un agrément conjoint des deux ministères.

Pour leur fonctionnement quotidien, les centres pourront bénéficier de prestations de service des universités, des conservatoires nationaux de région et écoles nationales de musique ainsi que de concours des collectivités territoriales intéressées.

STATUT DES CENTRES

Les deux ministères préciseront dans l'année qui vient le statut qui s'appliquera à ces centres, avec le souci de garantir leur autonomie pédagogique et de fonctionnement. La qualité d'instituts internes aux universités, prévue par la loi relative à l'enseignement supérieur, est une des solutions envisagées.

Dans l'attente de cette forme juridique définitive, un conseil d'orientation, où seront représentées toutes les parties intéressées à la formation, sera mis en place auprès de chacun des centres créés.

Une convention sera signée, pour chaque centre créé, par toutes les parties contribuant à son fonctionnement, afin de mettre en œuvre les grandes orientations énoncées ci-dessus et de préciser le plan de formation retenu et les apports de chacune des parties signataires. Cette convention s'inspirera de la convention type présentée en annexe.

Nous vous demandons de bien vouloir faire connaître à nos services respectifs si des projets correspondant à ces orientations seraient susceptibles de voir le jour dans votre région ou académie.

(B.O. n° 27 du 5 juillet 1984.)

CONVENTION TYPE POUR LE FONCTIONNEMENT
D'UN CENTRE DE FORMATION DE MUSICIENS
INTERVENANT A L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE ET PRÉÉLÉMENTAIRE

Dans le but de développer l'enseignement artistique à l'école, en référence au protocole d'accord du 29 avril 1983 entre le ministère de l'Éducation nationale et le ministère de la Culture, il a été convenu entre :

Le ministère de l'Éducation nationale, représenté par

Le ministère de la Culture, représenté par

Le conseil régional de

La commune de

de mettre en œuvre les dispositions suivantes :

Article premier. — Il est créé dans la région un centre de formation de musiciens intervenant à l'école élémentaire et préélémentaire. Ce centre est implanté au sein de

Art. 2. — Ce centre a pour mission de donner à des musiciens ayant une qualification professionnelle une formation spécifique, à la fois musicale, pédagogique et générale leur permettant de travailler dans le cadre de l'école élémentaire et préélémentaire, en collaboration avec les instituteurs.

Art. 3. — Pour ce faire, le centre de formation respectera, pour le recrutement de ses stagiaires ainsi que pour la durée et le contenu de la formation délivrée, les dispositions pédagogiques figurant à l'annexe de la présente convention.

La formation délivrée par le centre sera sanctionnée par un diplôme de l'université de

Art. 4. — Chaque centre est doté d'un personnel enseignant permanent qui en assure la responsabilité pédagogique. Ce personnel est nommé avec l'agrément conjoint des deux ministères.

Art. 5. — En outre, le centre pourra faire appel, pour assurer la formation prévue, à :

- Des enseignants de l'université ;
- D'autres enseignants de l'Education nationale ;
- Des enseignants du secteur culturel ;
- Des professionnels,

ou à toute autre personnalité compétente.

Ce personnel est choisi sur proposition des responsables pédagogiques.

Art. 6. — Un conseil d'orientation est chargé de veiller à la bonne marche du centre. Il est informé du plan de formation déterminé par les responsables pédagogiques. Il connaît des projets de financement élaborés pour son fonctionnement et plus généralement de toutes les questions concernant le centre.

Le conseil d'orientation est composé des personnalités suivantes, représentant à part égale chacune des parties signataires :

Il peut s'adjoindre des personnalités extérieures compétentes.

Art. 7. — L'ensemble des parties signataires contribue au fonctionnement du centre de formation selon les modalités suivantes :

1° L'université de s'engage à mettre à la disposition du centre les moyens qui lui sont spécialement attribués à cet effet.

L'université s'engage à veiller à ce que les activités de ce centre se déroulent en liaison avec les autres activités pédagogiques existant en son sein en matière de formation artistique et de formation de formateurs.

L'université s'engage à créer un diplôme d'université sanctionnant la formation dispensée.

Elle met en outre à la disposition du centre les facilités suivantes :

2° Le ministère de l'Education nationale s'engage à mettre à disposition de l'université de les moyens suivants pour le fonctionnement du centre :

Attribution d'emplois permanents s'imputant sur le contingent des emplois gagés sur fonds de concours des collectivités territoriales, ouverts au budget du ministère de l'Education nationale ;

Heures complémentaires ;

Attribution de subventions d'équipement et de fonctionnement.

Le ministère de l'Education nationale s'engage à faciliter la mise en œuvre des stages pratiques prévus dans le cadre de la formation dispensée.

3° Le ministère de la Culture s'engage à participer au fonctionnement du centre par les moyens suivants :

Attribution de subventions (fonctionnement - matériel) ;

Soutien des programmes des collectivités locales apportant leur concours à la formation dispensée par le centre.

724-4

Le ministère de la Culture s'engage en outre à faciliter les relations pédagogiques entre le centre de formation et les établissements d'enseignement spécialisés placés sous son contrôle.

4° Le conseil régional de
la commune de
et les facilités suivants au centre de formation :

La participation de chacune des parties est précisée annuellement dans un avenant à la présente convention.

Ces participations sont arrêtées au vu du programme de formation et du projet de financement.

Art. 8. — L'ensemble des recettes et des dépenses du centre fait l'objet d'une description particulière.

Art. 9. — La présente convention ne peut être dénoncée par l'une des parties qu'avant le début de l'année civile pour l'année scolaire suivante.

Annexe

CENTRE DE FORMATION DE MUSICIENS
INTERVENANT A L'ECOLE ELEMENTAIRE ET PREELEMENTAIRE

Le centre de formation est ouvert à des musiciens ayant acquis une qualification professionnelle et désirant intervenir à l'école élémentaire et préélémentaire en association avec les instituteurs, pour une éducation musicale bien intégrée à l'éducation globale.

Il propose à ces musiciens une formation générale musicale et pédagogique prenant en compte la spécificité des objectifs de l'école.

1° Une formation générale qui leur donne des outils :

Pour l'analyse de leurs propres démarches et de celles des autres ;
Pour l'expression et la communication ;
Pour la gestion et l'organisation de leurs activités.

2° Une formation musicale complémentaire :

Qui les confirme dans la maîtrise de leur voix et de leur corps ;
Qui les prépare à la direction des pratiques collectives et inventives et à la pédagogie de l'écoute ;
Qui les initie à la connaissance et à la pratique des techniques contemporaines de création ;
Qui les incite à l'exploration de tous les univers musicaux (musiques d'aujourd'hui, musiques de différentes traditions nationales et ethniques, musiques populaires...).

3° Une formation pédagogique qui s'attache à leur faire connaître :

Les étapes du développement de l'enfant ;
Les objectifs, contenus et procédures pédagogiques du système éducatif (école préélémentaire et élémentaire) ;
Les relations de l'école avec son environnement socio-culturel ;
Les éléments de la vie relationnelle à l'école (adultes - enfants) et le fonctionnement de l'équipe éducative ;
L'importance d'une réflexion personnelle sur l'éducation.

Ces différents aspects de la formation doivent permettre de développer l'aptitude à travailler en complémentarité avec les maîtres et de valoriser l'exploitation des compétences propres aux musiciens.

Le centre de formation constitue également un lieu privilégié de rencontres et d'échanges, d'information et de documentation, de réflexion et de recherche pédagogique.

724-4

CONDITIONS D'INSCRIPTION

Culture générale : niveau équivalent au baccalauréat + deux années d'études.

Pratique musicale : une solide formation instrumentale est requise (niveau équivalent à une fin d'études de conservatoire national). Le diplôme n'est toutefois pas exigé. Tous les instruments sont admis.

Un dossier de préinscription doit être constitué (études, pratique musicale, pratique d'animation ou d'enseignement, situation actuelle, etc.).

Des tests d'aptitudes et de connaissances sont organisés après examen des dossiers, en vue de l'inscription définitive. Ils sont suivis d'un entretien destiné à apprécier la motivation et l'ouverture d'esprit des candidats.

Une commission composée de représentants des différents personnels impliqués dans la formation est chargée de l'examen des dossiers, du déroulement et de l'évaluation des tests.

DURÉE DE LA FORMATION

La formation s'étend sur deux années. Elle comporte un volume total de 1 500 heures réparties de la manière suivante :

Tronc commun obligatoire : 600 heures (dont 300 pour la formation musicale complémentaire et 300 pour la formation générale et pédagogique).

Parcours optionnel personnalisé : 400 heures (activités choisies par le stagiaire sur une liste établie par les responsables pédagogiques du centre de formation et en accord avec eux).

Stages sur terrains : 500 heures.

SANCTION DES ÉTUDES

Un diplôme d'université sera délivré à l'issue de la formation par un jury comprenant des représentants des différentes parties impliquées dans la formation, notamment des deux ministères cotuteurs.

Note de service n° 84-483 du 14 décembre 1984

(Education nationale : Ecoles)

Education musicale à l'école maternelle et élémentaire. Premières recommandations pour la mise en œuvre des nouvelles actions pédagogiques et éducatives concernant l'éducation musicale à l'école. Sensibilisation, information et formation des enseignants et des personnels concernés.

Voir article 722-6.

Décret n° 88-709 du 6 mai 1988

(Premier ministre ; Education nationale ; Culture et Communication ; Equipement, Logement, Aménagement du territoire et Transports)

Application de l'article 7 de la loi n° 88-20 du 6 janvier 1988 relative aux enseignements artistiques et définissant les conditions dans lesquelles certaines personnes peuvent apporter leur concours aux enseignements artistiques du premier et du second degré.

Voir volume VIII, article 847-0.

1988 n° 6 5

Annexe I- Note de Robert Abirached à Jean-Claude Luc.

Ministère de la Culture

870305 / 11

22 SEP. 1983

Direction du Théâtre
et des Spectacles

33, rue Saint-Dominique, 75007 Paris
Tél. 555.92.03

LE DIRECTEUR

83/09/21 TS.D

LE DIRECTEUR DU THEATRE ET DES SPECTACLES
à

Monsieur Jean-Claude LUC
Chef de la Mission de l'Action Culturelle
et des Cultures et Langues régionales.

OBJET : Collaboration entre les Ministères de la Culture et
de l'Education Nationale dans le domaine du théâtre
à l'école.

En réponse à votre note du 4 août, dont je n'ai pris
connaissance qu'à la fin du mois, je vous confirme une nouvelle
fois mon souci de conduire des opérations communes avec vos
services, conformément aux accords intervenus entre nos deux
Ministères.

COPIE

Permettez-moi de revenir sur quelques points de votre
courrier, pour lever les dernières craintes ou ambiguïtés qui
pourraient subsister.

- 1) - Il n'est pas question de mettre en place les
ateliers que nous suggérons "au détriment des très nombreux
projets communs qui se développent aujourd'hui" entre le milieu
scolaire et le monde du théâtre. Il est raisonnable de penser,
au contraire, que ces ateliers pourraient constituer un support
intéressant pour un meilleur développement de ces projets.
- 2) - On peut en attendre, en effet, une efficacité
d'autant plus grande que les subventions attribuées à cet effet
par la Direction, viendront presque doubler celles de l'Education
Nationale, accroissant ainsi considérablement la capacité
d'intervention des Compagnies en cause.
- 3) - C'est en conformité avec les demandes de l'Education
Nationale, telles qu'elles se sont exprimées au cours des
discussions interministérielles, que les Compagnies dramatiques
sont incitées à collaborer avec les établissements scolaires.

.. / ...

Annexe J - Lettre de Jacques Chirac à Marcel Landowski 12 juin 1986 (1/2).

(Cannexe)

Le Premier Ministre

PARIS, le

90 04 22 / 1
12-06-86

Cher Maître,

J'ai décidé de vous confier une mission de réflexion générale sur les enseignements artistiques et de vous charger de proposer toutes mesures permettant de sensibiliser, dès l'école primaire, les jeunes au domaine artistique.

Les enseignements artistiques ont, en effet, pour finalités l'éducation de la sensibilité, le développement de la capacité d'expression et de la créativité, l'initiation à une pratique artistique et l'accès personnel au patrimoine culturel passé et présent. Ils contribuent, par conséquent, à l'épanouissement de la personnalité des jeunes et sont de nature à équilibrer les résultats obtenus par le seul effet de l'acquisition des connaissances et du raisonnement.

Trois objectifs devraient guider vos travaux :

- faire des enseignements artistiques, à travers le système scolaire de l'Education Nationale et des autres établissements d'enseignement, un élément moteur du projet éducatif,

- couvrir l'ensemble des pratiques artistiques,

- intégrer les dimensions historiques, sensibles et pratiques de ces enseignements et les relier aux autres disciplines de l'enseignement général.

Monsieur Marcel LANDOWSKI
MP Chatelet
1, rue Edouard Colonne

75001 PARIS

.../...

Vos propositions porteront sur :

- les objectifs généraux des enseignements artistiques pour chacun des niveaux d'enseignement, tant en ce qui concerne les enseignements scolaires et universitaires que les enseignements spécialisés,

- les expériences et les dispositifs pédagogiques à prévoir pour les différents cycles et filières d'enseignement, les objectifs et les modalités du recours à des intervenants extérieurs, ainsi que la coopération entre les institutions culturelles et scolaires,

- la formation des enseignants et les actions de soutien, particulièrement en ce qui concerne les maîtres du premier degré,

- une meilleure articulation entre les formations du système scolaire et universitaire et les formations spécialisées,

- les rapports entre les enseignants artistiques et les rythmes scolaires.

Vous présenterez, en regard des mesures proposées, une estimation des moyens financiers nécessaires. Le cas échéant, un calendrier de mise en oeuvre permettra une programmation pluriannuelle.

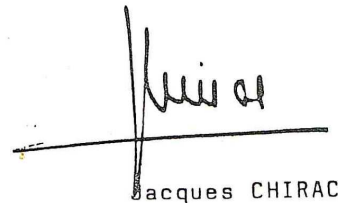
Les deux principaux ministères intéressés (Education Nationale, Culture et Communication) et le Secrétariat Général du Gouvernement, mettront à votre disposition les moyens nécessaires à l'accomplissement de votre mission.

Je souhaite recevoir vos propositions pour le 1er décembre 1986.

Les Ministres intéressés prépareront à mon initiative un projet de loi sur les enseignements artistiques ainsi que les mesures réglementaires permettant la mise en oeuvre de ces propositions.

Veillez croire, Maître, à mes sentiments bien cordiaux.

Bien cordialement


Jacques CHIRAC

Annexe K – Lettre de Jacques Chirac à Marcel Landowski, le 29 mars 1988.

910764/4 NL

90 04 2

Le Premier Ministre

Paris, le 29 mars 1988

Depuis longtemps déjà, je suis convaincu que le développement culturel est l'une des conditions essentielles du progrès social. L'amélioration de la qualité de la vie passe, inéluctablement, par l'épanouissement de l'individu. Ceci implique le respect du droit à la culture pour chacun et la mise en place d'une véritable éducation artistique.

C'est la raison pour laquelle, la promotion des enseignements artistiques - à la jonction d'une politique éducative et d'une politique culturelle - me tient tout particulièrement à coeur. J'ai déjà déclaré à ce propos qu'il fallait "arrêter la dégradation continue de l'enseignement des disciplines artistiques à l'école" et j'ai été heureux que le Parlement adopte le projet de loi qu'ont présenté conjointement le Ministre de la Culture et de la Communication et le Ministre de l'Education Nationale.

Ces nouvelles dispositions législatives me paraissent plus efficaces - avec les moyens que j'ai décidé d'accorder pour leur application - qu'une simple entente inter-ministérielle.

Ma volonté est de voir se réaliser et se développer une action en faveur des disciplines artistiques, similaire à celle entreprise, il y a cent ans, par Jules Ferry, pour notre système scolaire.

Guidé par le souci de réduire les inégalités, j'ai voulu que l'une des ambitions prioritaires de notre politique culturelle soit la démocratisation de l'éveil de la sensibilité, en généralisant l'initiation et la pratique artistique.

.../...

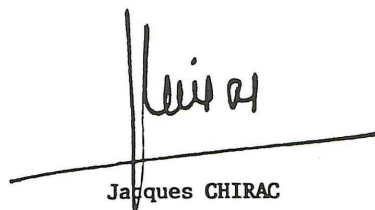
Je demeure persuadé que cette loi, et maintenant les mesures indispensables à son application, répondent aux préoccupations des enseignants qui souhaitent, avec des moyens supplémentaires, élargir leur champ d'action et l'ouvrir à de nouveaux modes d'expression.

Déjà de nombreuses initiatives ont été prises, en ce sens, par les collectivités territoriales qui ont consenti un effort financier important et qui ont su associer le travail remarquable des enseignants et celui des autres responsables des divers départements ministériels concernés.

Pour bien marquer notre détermination et donner une impulsion durable à cette réforme, je souhaite que des moyens budgétaires soient dégagés pendant dix ans, au rythme que j'ai fixé, moi-même, pour cette année 1988. C'est à cette condition de durée, que l'on réalisera, selon la formule heureuse de Marcel Landowski, la "révolution culturelle heureuse et pacifique" que les parents d'élèves notamment attendent avec juste raison.

Pour assurer la continuité nécessaire et réaliser la coordination souhaitable, et conformément à l'article 15 de la loi relative aux enseignements artistiques, je suis heureux que soit installé aujourd'hui le Haut Comité interministériel "chargé de suivre la mise en oeuvre des mesures administratives et financières relatives au développement de ces disciplines".

Je remercie les personnalités qui ont bien voulu accepter d'en faire partie, et je leur exprime toute ma confiance pour l'oeuvre importante qu'elles ne vont pas manquer de réaliser.



Jaques CHIRAC

Annexe L - Lettre de Marcel Landowski à Jacques Chirac, le 27 avril 1987.

annexe

PREMIER MINISTRE

Mission Interministérielle
sur les Enseignements Artistiques

Paris, le 27 AVR. 1987

CONFIDENTIEL

Cher Monsieur le Premier Ministre,

Vous venez d'être contraint d'annoncer que vraisemblablement le projet de loi sur les Enseignements Artistiques ne serait soumis au Parlement qu'à la session d'automne. Si cela devait être le cas, j'en serais consterné.

En effet, je dois vous dire que je considère les retards apportés à ce projet, retards qui vous ont conduit à ce report, comme artificiels et sans motifs valables. Ils ont été et sont dûs à la parfaite inaptitude de certains des fonctionnaires des Ministères concernés à comprendre la dimension humaine quasi révolutionnaire du problème que vous voulez résoudre. Le projet est aujourd'hui victime, et d'un enlèvement bureaucratique que je juge inacceptable, et d'un détournement de ses buts par une tentative de répartition absurde des crédits que vous avez décidé de lui affecter : (par exemple 66 Millions demandés par la Culture pour financer le fonctionnement de ses grandes opérations sur les 200 Millions accordés).

Je voyais venir ces accrocs, hélas, depuis plusieurs mois, c'est pourquoi je vous avais plusieurs fois, et avec insistance, demandé audience, pour vous alerter. Cela n'a pas été possible, Monsieur BOUTINARD-ROUELLE m'ayant constamment affirmé que vous ne jugiez pas utile de me recevoir. Je sais l'immensité de vos tâches, je ne puis cependant croire à ce refus ; tout comme je n'avais pu croire (Monsieur BOUTINARD-ROUELLE dixit encore) que vous ne vouliez pas que j'assiste et participe au Comité de Ministres que vous avez présidé sur le projet dont vous m'aviez chargé...

Monsieur Jacques CHIRAC
Premier Ministre
HOTEL MATIGNON
57 rue de Varennes
75007 PARIS

.../...

3, Rue de Valois, 75042 Paris

Tél. : 42 96 10 40

A ces faits de forme et de fond, je dois ajouter que j'ai été absolument seul à y travailler, sans autre aide que celle de quelques anciens collaborateurs dévoués (dont l'un, Directeur des affaires culturelles de Brive, auprès de Jean CHARBONNEL n'a, depuis près d'un an, même pas été remboursé de ses frais !).

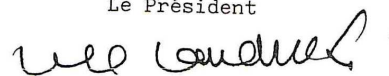
Vous m'avez demandé, à l'issue du Comité de Ministres qui m'avait rempli de joie par votre enthousiasme, votre détermination et vos décisions, de continuer ma mission : malgré toutes mes autres activités musicales, j'ai accepté avec espoir. Or, aujourd'hui, il est de mon devoir de vous dire mon sentiment sans détours. Je suis coupé de vous, sans aide technique et sans moyens, je ne peux m'appuyer sur aucun texte me permettant de faire prévaloir les décisions et les actions que vous jugez essentielles, aussi, dans ces conditions, les inévitables forces centrifuges et conservatrices reprennent toute leur puissance sclérosantes qui conduisent inéluctablement votre projet à l'échec.

Monsieur le Premier Ministre, je crois vous avoir toujours été totalement fidèle, je ne pense pas vous avoir jamais trompé dans les choix de la politique que je vous avais proposée à la ville de Paris, je crois que chacun reconnaît le bien fondé de ce que j'ai pu faire pour la musique en France sous le Général De Gaulle et Georges Pompidou. J'ai enfin essayé, auprès de Jean Méo de définir une politique culturelle pour le R.P.R., c'est pourquoi je dois vous dire ce que je pense être la vérité : si les choses continuent ainsi pour ce grand projet de Société, rien de réel ne sera accompli. Peut-être un moment pourrez-vous sauver les apparences, ce ne seront que des apparences. Bientôt, elles se retourneront contre vous et contre le but lui-même que vous recherchez.

En conclusion, si vous ne pouvez m'accorder d'urgence un entretien, même court, si vous ne pouvez surtout donner à cette mission (moi-même ou quelqu'un d'autre) les moyens politiques et techniques minimum nécessaires à sa réussite, il faudra considérer que celle-ci est devenue sans objet et, croyez moi, j'en suis absolument certain, sera morte la belle espérance que vous aviez fait naître.

cey en mes sentiments profondément fidèle

Le Président



Marcel LANDOWSKI

LOIS

**LOI n° 88-20 du 6 janvier 1988
relative aux enseignements artistiques (1)**

NOR : CLRX8700061L

L'Assemblée nationale et le Sénat ont adopté,
Le Président de la République promulgue la loi dont la teneur suit :

Art. 1^{er}. - Les enseignements artistiques contribuent à l'épanouissement des aptitudes individuelles et à l'égalité d'accès à la culture. Ils favorisent la connaissance du patrimoine culturel ainsi que sa conservation et participent au développement de la création et des techniques d'expression artistiques.

Ils portent sur l'histoire de l'art et sur la théorie et la pratique des disciplines artistiques, en particulier de la musique instrumentale et vocale, des arts plastiques, de l'architecture, du théâtre, du cinéma, de l'expression audiovisuelle, des arts du cirque, des arts du spectacle, de la danse et des arts appliqués.

Les enseignements artistiques font partie intégrante de la formation scolaire primaire et secondaire. Ils font également l'objet d'enseignements spécialisés et d'un enseignement supérieur.

CHAPITRE I^{er}

Des enseignements artistiques dispensés dans les établissements scolaires et les établissements d'enseignement supérieur

Art. 2. - Une éducation artistique est dispensée dans les établissements visés à l'article 2 de la loi n° 75-620 du 11 juillet 1975 relative à l'éducation.

Art. 3. - Des enseignements artistiques obligatoires sont dispensés dans les établissements visés aux articles 3 et 4 de la loi n° 75-620 du 11 juillet 1975 relative à l'éducation et dans les classes correspondantes des établissements d'éducation spéciale, des écoles de formation maritime et aquacole et des établissements d'enseignement agricole visés à l'article L. 815-1 du code rural.

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 établissements visés aux articles 3 et 4 de la loi n° 75-620 du 11 juillet 1975 précitée.

Art. 4. - Dans les établissements du second cycle du second degré mentionnés à l'article 5 de la loi n° 75-620 du 11 juillet 1975 précitée et les classes correspondantes des établissements d'éducation spéciale, des écoles de formation maritime et aquacole et des établissements d'enseignement agricole mentionnés à l'article L. 815-1 du code rural, les enseignements artistiques sont assurés à titre obligatoire ou facultatif selon les formations suivies.

Art. 5. - Les enseignements artistiques dispensés dans les établissements visés aux articles 3 et 4 ci-dessus sont sanctionnés dans les mêmes conditions que les enseignements dispensés dans les autres disciplines.

Art. 6. - Les établissements entrant dans le champ d'application de la loi n° 84-52 du 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur qui dispensent des enseignements artistiques et les établissements d'enseignement supérieur reconnus en application de l'article 9 de la présente loi assurent des formations de haut niveau dans les disciplines visées à l'article 1^{er} ci-dessus.

Ils participent, dans le cadre des missions qui leur sont propres, à la formation professionnelle, au progrès de la recherche, à la diffusion de la culture et au développement des liens entre les activités artistiques et l'ensemble des secteurs de production.

Art. 7. - Des personnes justifiant d'une compétence professionnelle dans les domaines de la création ou de l'expression artistique, de l'histoire de l'art ou de la conservation du patrimoine peuvent apporter, sous la responsabilité des personnels enseignants, leur concours aux enseignements artistiques dans des conditions fixées par décret en Conseil d'Etat.

CHAPITRE II

*De la reconnaissance des établissements
et de l'homologation des titres et diplômes*

Art. 8. - Les titres et diplômes délivrés par les établissements mentionnés au chapitre premier et par les établissements reconnus en application de l'article 9 sont homologués dans les conditions définies au présent chapitre.

Art. 9. - La reconnaissance est accordée par le ministre chargé de la culture aux établissements d'enseignement qui ont pour objet d'apporter des connaissances théoriques et de donner la maîtrise des pratiques artistiques, notamment en vue d'un exercice professionnel, et qui satisfont à des conditions de durée de fonctionnement, d'organisation pédagogique, de qualification des enseignants et de sanction des études, qui sont définies par décret en Conseil d'Etat. Les dispositions du présent alinéa ne sont applicables ni aux établissements d'enseignement qui sont mentionnés aux articles 3 et 4 de la présente loi ni à ceux qui entrent dans le champ d'application de la loi n° 84-52 du 26 janvier 1984 précitée.

Les établissements mentionnés aux articles 63 et 64 de la loi n° 83-663 du 22 juillet 1983 complétant la loi n° 83-8 du 7 janvier 1983 relative à la répartition de compétences entre les communes, les départements, les régions et l'Etat sont reconnus de plein droit.

La reconnaissance vaut agrément du ministre chargé de la culture, au sens du deuxième alinéa du 1^{er} de l'article 238 bis du code général des impôts.

Art. 10. - Les titres et diplômes de l'enseignement artistique délivrés par les établissements visés au chapitre 1^{er} ou à l'article 9 de la présente loi sont inscrits sur la liste d'homologation des titres et diplômes de l'enseignement technologique prévue par l'article 8 de la loi n° 71-577 du 16 juillet 1971 d'orientation sur l'enseignement technologique ; un décret fixe les modalités de cette inscription.

Art. 11. - Les titres et diplômes homologués permettent à leurs titulaires de participer à des tâches d'enseignement et, selon des modalités fixées par les statuts particuliers des fonctionnaires, de se porter candidats aux concours d'accès à la fonction publique.

Sans préjudice de l'application du précédent alinéa, les titulaires de titres et diplômes sanctionnant une formation d'au moins trois années dans les conservatoires nationaux supérieurs de musique peuvent être candidats au certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré d'éducation musicale et chant choral.

Art. 12. - Les formations qui sont délivrées par les établissements d'enseignement artistique mentionnés à l'article 8 de la présente loi et qui sont sanctionnées par des titres ou diplômes homologués constituent des premières formations technologiques et professionnelles au sens de l'article 1^{er} de la loi n° 71-578 du 16 juillet 1971 sur la participation des employeurs au financement des premières formations technologiques et professionnelles et bénéficient à ce titre des dispositions de ladite loi.

Art. 13. - A l'article L. 920-3 du code du travail, après les mots : « les centres collectifs de formation professionnelle des adultes subventionnés par le ministère du travail, de l'emploi et de la population » sont ajoutés les mots : « ainsi que les établissements d'enseignement artistique mentionnés au chapitre 1^{er} et à l'article 9 de la loi n° 88-20 du 6 janvier 1988 relative aux enseignements artistiques ».

Art. 14. - Les établissements qui délivrent des titres ou diplômes homologués peuvent conclure entre eux ou avec des établissements entrant dans le champ d'application de la loi n° 84-52 du 26 janvier 1984 précitée des conventions fixant les conditions d'accès d'un établissement à un autre des élèves de ces établissements ou des titulaires de titres ou diplômes délivrés par ceux-ci. Ces conventions pourront instituer une coopération des établissements signataires pour la formation initiale et continue des enseignants.

CHAPITRE III

Des hauts comités des enseignements artistiques

Art. 15. - Il est créé un haut comité des enseignements artistiques chargé de suivre la mise en œuvre des mesures administratives et financières relatives au développement des enseignements artistiques.

Ce haut comité comprend notamment des représentants de l'Etat et des collectivités territoriales et des personnalités du monde artistique ; il est présidé conjointement par le ministre chargé de la culture et par le ministre chargé de l'éducation nationale ; il établit et publie chaque année un rapport sur son activité et sur l'état des enseignements artistiques.

Des décrets précisent la composition et le mode de désignation des membres du haut comité, ainsi que les modalités de son fonctionnement.

Art. 16. - Le Gouvernement présente chaque année au Parlement, en annexe au projet de loi de finances, un état récapitulatif des crédits affectés au développement des enseignements artistiques.

La présente loi sera exécutée comme loi de l'Etat.

Fait à Paris, le 6 janvier 1988.

FRANÇOIS MITTERRAND

Par le Président de la République :

Le Premier ministre,
JACQUES CHIRAC

*Le ministre d'Etat, ministre de l'économie,
des finances et de la privatisation,*
ÉDOUARD BALLADUR

Le ministre de la culture et de la communication,
FRANÇOIS LÉOTARD

Le ministre de l'intérieur,
CHARLES PASQUA

Le ministre de l'éducation nationale,
RENÉ MONORY

Le ministre des affaires sociales et de l'emploi,
PHILIPPE SÉQUIN

Le ministre de l'agriculture,
FRANÇOIS GUILLAUME

*Le ministre délégué auprès du Premier ministre,
chargé de la fonction publique et du Plan,*
HERVÉ DE CHARETTE

*Le ministre délégué auprès du ministre de l'économie,
des finances et de la privatisation,
chargé du budget,*
ALAIN JUPPÉ

*Le ministre délégué auprès du ministre
de la culture et de la communication,
chargé de la communication,*
ANDRÉ SANTINI

*Le ministre délégué auprès du ministre de l'intérieur,
chargé des collectivités locales,*
YVES GALLAND

Le secrétaire d'Etat à la mer,
AMBROISE GUELLEC

(1) Travaux préparatoires : loi n° 83-20.

Sénat :

Projet de loi n° 319 (1986-1987) ;
Rapport de M. Lucotte, au nom de la commission des affaires culturelles, n° 61 (1987-1988) ;
Discussion et adoption, après déclaration d'urgence, le 29 octobre 1987.

Assemblée nationale :

Projet de loi, adopté par le Sénat, n° 1004 ;
Rapport de M. Bourg-Broc, au nom de la commission des affaires culturelles, n° 1085 ;
Discussion et adoption le 16 décembre 1987.

Assemblée nationale :

Rapport de M. Bourg-Broc, au nom de la commission mixte paritaire, n° 1174 ;
Discussion et adoption le 22 décembre 1987.

Sénat :

Projet de loi, modifié par l'Assemblée nationale, n° 178 (1987-1988) ;
Rapport de M. Lucotte, au nom de la commission mixte paritaire, n° 206 (1986-1987) ;
Discussion et adoption le 22 décembre 1987.

Annexe N - Loi de 1975

Loi n° 75-620 du 11 juillet 1975

(Président de la République ; Premier ministre ; Economie et Finances ; Education)

Loi relative à l'éducation.

L'Assemblée nationale et le Sénat ont adopté,

Le Président de la République promulgue la loi dont la teneur suit :

Article premier. — Tout enfant a droit à une formation scolaire qui, complétant l'action de sa famille, concourt à son éducation.

Cette formation scolaire est obligatoire entre six et seize ans.

Elle favorise l'épanouissement de l'enfant, lui permet d'acquies une culture, le prépare à la vie professionnelle et à l'exercice de ses responsabilités d'homme et de citoyen. Elle constitue la base de l'éducation permanente. Les familles sont associées à l'accomplissement de ces missions.

Pour favoriser l'égalité des chances, des dispositions appropriées rendent possible l'accès de chacun, en fonction de ses aptitudes, aux différents types ou niveaux de la formation scolaire.

Ces dispositions assurent la gratuité de l'enseignement durant la période de scolarité obligatoire.

L'Etat garantit le respect de la personnalité de l'enfant et de l'action éducative des familles.

TITRE PREMIER : *L'enseignement.*

Art. 2. — Les classes enfantines ou les écoles maternelles sont ouvertes, en milieu rural comme en milieu urbain, aux enfants qui n'ont pas atteint l'âge de la scolarité obligatoire. A l'âge de cinq ans, tout enfant doit pouvoir, selon le vœu de sa famille, y être accueilli, ou à défaut, être admis dans une section infantine d'une école élémentaire.

Sans rendre obligatoire l'apprentissage précoce de la lecture ou de l'écriture, la formation qui y est dispensée favorise l'éveil de la personnalité des enfants. Elle tend à prévenir les difficultés scolaires, à dépister les handicaps et à compenser les inégalités.

L'Etat affecte le personnel enseignant nécessaire à ces activités éducatives.

Art. 3. — La formation primaire est donnée dans les écoles élémentaires suivant un programme unique reparté sur cinq niveaux successifs ; la période initiale peut être organisée sur une durée variable.

La formation primaire assure l'acquisition des instruments fondamentaux de la connaissance : expression orale et écrite, lecture, calcul ; elle suscite le développement de l'intelligence, de la sensibilité artistique, des aptitudes manuelles, physiques et sportives. Elle offre une initiation aux arts plastiques et musicaux. Elle assure conjointement avec la famille l'éducation morale et l'éducation civique.

Art. 4. — Tous les enfants reçoivent dans les collèges une formation secondaire. Celle-ci succède sans discontinuité à la formation primaire en vue de donner aux élèves une culture accordée à la société de leur temps. Elle repose sur un équilibre des disciplines intellectuelles, artistiques, manuelles, physiques et sportives et permet de révéler les aptitudes et les goûts. Elle constitue le support de formations générales ou professionnelles ultérieures, que celles-ci suivent immédiatement ou qu'elles soient données dans le cadre de l'éducation permanente.

Les collèges dispensent un enseignement commun, réparti sur quatre niveaux successifs. Les deux derniers peuvent comporter aussi des enseignements complémentaires dont certains préparent à une formation professionnelle ; ces derniers peuvent comporter des stages contrôlés par l'Etat et accomplis auprès de professionnels agréés. La scolarité correspondant à ces deux niveaux et comportant obligatoirement l'enseignement commun peut être accomplie dans des classes préparatoires rattachées à un établissement de formation professionnelle.

Art. 5. — La formation secondaire peut être prolongée dans les lycées en associant, dans tous les types d'enseignement, une formation générale et une formation spécialisée. Elle est sanctionnée :

Soit par des diplômes attestant une qualification professionnelle, qui conduisent éventuellement à une formation supérieure ;

Soit par le diplôme de bachelier de l'enseignement secondaire, qui peut comporter l'attestation d'une qualification professionnelle.

L'examen du baccalauréat de l'enseignement secondaire sanctionne une formation équilibrée et comporte :

La vérification d'un niveau de culture définie par les enseignements des deux premières années des lycées ;

Le contrôle de connaissances spécialisées dans des enseignements suivis par l'élève en dernière année. Ce contrôle est effectué indépendamment dans chacun de ces enseignements.

Art. 6. — L'Etat assure ou encourage des actions d'adaptation professionnelle au profit des élèves qui cessent leurs études sans qualification professionnelle.

Art. 7. — Dans les écoles et les collèges, des aménagements particuliers et des actions de soutien sont prévus au profit des élèves qui éprouvent des difficultés. Lorsque celles-ci sont graves et permanentes, les élèves reçoivent un enseignement adapté.

Par ailleurs, des activités d'approfondissement dans les disciplines de l'enseignement commun des collèges sont offertes aux élèves qui peuvent en tirer bénéfice.

Art. 8. — L'organisation et le contenu des formations sont définis respectivement par des décrets et des arrêtés du ministre de l'Education. Des décrets précisent les principes de l'autonomie dont disposent les écoles, les collèges et les lycées dans le domaine pédagogique.

Art. 9. — Les décisions d'orientation sont préparées par une observation continue de l'élève. Elles sont prises, pour chacun d'eux, à partir des vœux exprimés par la famille ou par lui-même s'il est majeur ; elles tiennent compte de ses dispositions personnelles et des voies dans lesquelles il peut s'engager.

L'élève et sa famille sont informés des éléments d'appréciation sur lesquels s'appuie la décision d'orientation.

Il est prévu une procédure d'appel pouvant comporter un examen dont les résultats sont appréciés par un jury extérieur à l'établissement.

Art. 10. — Durant la scolarité, l'appréciation des aptitudes et de l'acquisition des connaissances s'exerce par un contrôle continu assuré par les enseignants sous la responsabilité du directeur ou du chef d'établissement.

Art. 11. — L'Etat sanctionne par des diplômes nationaux les formations secondaires.

Sous réserve des dispositions de l'article 146 du Code de l'enseignement technique, les jurys sont composés de membres des personnels enseignants de l'Etat.

En vue de la délivrance des diplômes, il peut être tenu compte, soit des résultats du contrôle continu, soit des résultats d'examens terminaux, soit de la combinaison des deux types de résultats.

Les diplômes peuvent être obtenus sous forme d'unités de valeur capitalisables.

Art. 12. — Un enseignement des langues et cultures régionales peut être dispensé tout au long de la scolarité.

TITRE II : *La vie scolaire.*

Art. 13. — Dans chaque école, collège ou lycée, les personnels, les parents d'élèves et les élèves forment une communauté scolaire. Chacun doit contribuer à son bon fonctionnement dans le respect des personnes et des opinions.

Des relations d'information mutuelle sont établies entre les enseignants et chacune des familles des élèves, au moins jusqu'à la majorité de ces derniers. Elles ont notamment pour objet de permettre à chaque famille ou, s'il est majeur, à chaque élève d'avoir connaissance des éléments d'appréciation concernant celui-ci.

Art. 14. — Un directeur veille à la bonne marche de chaque école maternelle ou élémentaire ; il assure la coordination nécessaire entre les maîtres. Les parents d'élèves élisent leurs représentants qui constituent un comité des parents, réuni périodiquement par le directeur de l'école. Le représentant de la collectivité locale intéressée assiste de droit à ces réunions.

Art. 15. — Les collèges et les lycées sont dirigés par un chef d'établissement. Celui-ci est assisté par un conseil d'établissement qui réunit notamment les représentants élus des membres de la communauté scolaire et des collectivités locales intéressées.

Art. 16. — La vie de la communauté scolaire est régie par des dispositions générales fixées par voie réglementaire ; elle obéit en outre à des dispositions particulières adaptées aux conditions locales. Chacun des membres de cette communauté a le devoir de les respecter.

Art. 17. — L'architecture scolaire a une fonction éducative. Elle est un élément indispensable de la pédagogie et favorise le développement de la sensibilité artistique.

TITRE III : *Dispositions particulières et transitoires.*

Art. 18. — Des dérogations aux dispositions de la présente loi peuvent être apportées pour la réalisation d'une expérience pédagogique et pour une durée limitée à la conduite de celle-ci, dans des conditions définies par décret.

Dans ce cas, l'accès aisé à une école ou à un établissement ne pratiquant pas une telle expérience doit être garanti aux élèves dont les familles le désirent.

Art. 19. — Des décrets préciseront les modalités d'application de la présente loi et fixeront les conditions dans lesquelles elle entrera progressivement en application.

Le Gouvernement déposera chaque année devant le Parlement, avant le 1^{er} juin, un rapport sur l'application de la présente loi et des lois qui la compléteront. Ce rapport devra comporter les observations présentées dans les conseils de l'éducation sur les textes d'application dont ils ont à connaître.

Art. 20. — Sous réserve de la compétence attribuée aux assemblées ou conseils élus dans les territoires d'outre-mer, les dispositions de la présente loi pourront être rendues applicables en tout ou partie aux territoires d'outre-mer par des décrets en Conseil d'Etat comportant les adaptations rendues nécessaires par l'organisation particulière de ces territoires.

Art. 21. — Les dispositions de la présente loi, relatives à l'enseignement sont applicables simultanément à l'enseignement public et, dans le respect des principes définis par la loi n° 59-1557 du 31 décembre 1959 modifiée par la loi n° 71-400 du 1^{er} juin 1971, à l'enseignement privé sous contrat.

Art. 22. — Des décrets en Conseil d'Etat fixeront dans quelles conditions les dispositions de la présente loi pourront, en tout ou partie, être appliquées aux écoles françaises et établissements français d'enseignement à l'étranger, compte tenu de leur situation particulière et des accords conclus avec les Etats étrangers.

La présente loi sera exécutée comme loi de l'Etat.

(*J. O.* du 12 juillet 1975 et *B. O.* n° 29 du 24 juillet 1975.)

Annexe O - Répartition des charges pour les collectivités territoriales, 1987.

Annexe

Exemple de la répartition des charges pour les collectivités territoriales.

*Note de la DEF 3 septembre 1987

Actions vers le milieu scolaire où interviennent ou non les collectivités territoriales.

Classes culturelles. Le coût est à la charge de l'éducation nationale et du ministère de la Culture ; aux collectivités locales et aux parents incombent les dépenses liées au transport et à l'hébergement des élèves.

Options. Aucune participation n'est demandée aux collectivités locales.

Ateliers. Le coût est supporté par l'Etat. Le budget de fonctionnement des établissements scolaires peut éventuellement être mis à contribution pour l'achat de matériel.

Artistes résidents. Ces opérations sont intégralement à la charge du ministère de la Culture.

Services éducatifs en région

Il s'agit pour l'Etat d'augmenter l'aide qu'il accorde d'ores et déjà, notamment aux services d'action culturelle des musées, en vue de développer ces structures, leur donner un caractère pluridisciplinaire et les inciter au rapprochement avec les autres institutions culturelles, notamment par des conventions.

Annexe P - Tableau sur les différents rythmes scolaires européens.

1100 systèmes éducatifs en Europe ; vers 1 espace communautaire ?
 de A.P. leclercq et Christiane Rault
 Documentaire français - Notes et études documentaires

6

Figure 1. — Rythmes journaliers moyens dans les pays de la CEE

Belgique	Primaire 1 ^{er} cycle	8.25	11.35	13.15	15.55
Danemark	Primaire	7.50	12.10	13.25	15.55
	1 ^{er} cycle	8.00	13.00 ou 14.00		
RFA	Primaire	8.00			15.00 ou 16.00
	et 1 ^{er} cycle	8.00		13.30	
Grèce	Primaire	8.15		13.45	
	1 ^{er} cycle	8.15		13.30	
Espagne	Primaire	9.00	12.00	15.00	17.00
	et 1 ^{er} cycle				
Irlande	Primaire	9.00		14.30	
Italie	Primaire	8.30	12.30		
	1 ^{er} cycle	8.30		13.30	
Luxembourg	Primaire	8.00	11.30	13.30	14.30
Pays-Bas		8.45	11.45	13.15	15.30
			Très variable selon les établissements		
Portugal	Primaire	8.30		13.30	
Royaume-Uni	Primaire	9.00	12.00	13.30	15.30
	1 ^{er} cycle	9.00	12.30	14.00	15.30

Repas généralement pris sur place

Tableau 1. — Nombre de jours de classe par an (1989)

	Enseignement primaire	Enseignement secondaire
Belgique	182	182
Danemark	200	200
RFA	200/226	200/226
Grèce	175	175
Espagne	220	170
France	180	180/200
Irlande	184	180/200
Italie	200/210	200/210
Luxembourg	216	216
Pays-Bas	200/240	195
Royaume-Uni	200	200

Tableau 2. — Rythmes hebdomadaires dans l'enseignement primaire

	Nombre de jours de classe par semaine	Classe le samedi	Pas de classe le samedi
Belgique	5		•
Danemark	5		•
RFA	5 ou 6	une semaine sur deux	une semaine sur deux
Grèce	5		•
Espagne	5		•
France	5	•	•
Irlande	5		•
Italie	6	•	•
Luxembourg	6		•
Pays-Bas	5		•
Portugal	5-6	dans certaines écoles	dans certaines écoles
Royaume-Uni	5		•

Par exemple, le Danemark et l'Italie conjuguent des années scolaires longues avec des horaires relativement brefs bien que nettement décalés sur la journée et la semaine. Au Danemark, les enseignements se répartissent sur cinq journées se terminant vers 15 heures 30 alors qu'en Italie ils se répartissent sur six journées et le travail cesse à 16 heures.

La RFA et l'Espagne sont antinomiques dans l'enseignement primaire avec des années de durée équivalente mais des journées de classe très inégales. Cependant, pour l'enseignement secondaire, l'Espagne revient à une sorte de

Annexe Q - Circulaire n°84-481 du 13 décembre 1984 (Chevènement/Calmat) sur le temps de l'aménagement scolaire dans le premier degré.

Circulaire n° 84-481 du 13 décembre 1984

(Education nationale ; Jeunesse et sports)

Texte adressé aux recteurs et aux inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'Education nationale.

Aménagement du temps scolaire dans le premier degré - Développement des liaisons de l'école avec les partenaires éducatifs locaux.

La consultation réflexion nationale sur l'école a fait clairement apparaître l'importance que représentent pour le développement harmonieux de l'enfant la prise en compte de la diversité des milieux de vie, la continuité et le caractère global de l'action éducative, du rôle du corps et de l'exercice de la motricité.

C'est pourquoi, en complément des enseignements dispensés à l'école, il convient de favoriser le développement des activités socio-culturelles, notamment physiques et sportives, réalisées dans le temps péri et extrascolaire.

Diverses opérations d'aménagement du temps scolaire ont été conduites dans ce but dans plusieurs communes, et les résultats obtenus se sont avérés intéressants. Nous souhaitons donc encourager leur extension progressive là où les conditions d'une bonne réalisation sont remplies.

Une nouvelle organisation de la journée n'est pas une fin en soi. Elle a pour objet de prévoir des horaires et des activités tels que la liaison avec le monde socio-culturel et en particulier sportif se fasse de la meilleure manière possible. Elle ne peut avoir pour effet de modifier le temps de service des enseignants ni celui de présence des élèves.

Les aménagements du temps doivent résulter d'un projet précis engageant les enseignants, les parents, les associations, les collectivités locales. Ce projet devra prévoir l'évaluation des procédures et des résultats appréciés du double point de vue de l'école et du mouvement associatif. L'évaluation concernera également les retombées sur les processus de transmission et d'acquisition des connaissances.

L'initiative du projet peut émaner des différents acteurs de la vie locale, scolaire ou non, et tout particulièrement des collectivités territoriales. Elaboré par les équipes éducatives au sein des conseils d'école sous la responsabilité de l'inspecteur départemental de l'Education nationale, il sera soumis pour avis au directeur départemental de la Jeunesse et des sports. Après avis favorable de ce dernier et consultation du comité technique paritaire, il sera soumis pour approbation à l'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'Education nationale.

L'Union sportive de l'enseignement du premier degré (USEP), dont l'inspecteur d'académie préside le comité départemental, est en premier lieu concernée, en raison des missions qui lui sont dévolues par son habilitation. Les associations complémentaires de l'enseignement public, habilitées à ce titre, sont naturellement intéressées. Leur rôle de lien entre l'école et le milieu local environnant est un élément déterminant dans la réussite de ces actions.

L'aménagement du temps scolaire doit intéresser tous les élèves, garçons et filles, d'une localité ou, le cas échéant, d'une école. S'agis-

sabilité des actions qui ont lieu pendant le temps scolaire, ce qui n'exclut pas l'utilisation des services d'intervenants extérieurs. La collaboration au projet éducatif global peut conduire les instituteurs volontaires à poursuivre une action en dehors du temps scolaire des enfants.

Vous trouverez en annexe quelques formules de répartition du temps. Elles sont indiquées à titre d'exemple, les périodes consacrées aux actions concertées pendant et hors du temps scolaire pouvant chaque fois revêtir des formes d'aménagement variables selon les situations existantes.

Le ministre
de l'Education nationale,

J.-P. CHEVENEMENT.

Le ministre délégué
à la Jeunesse et aux sports,

A. CALMAT.

N.B. - La présente circulaire est également adressée par M. le ministre délégué à la Jeunesse et aux sports à ses services extérieurs.

ANNEXE

Schémas d'aménagement du temps

Les schémas d'aménagement du temps scolaire et périscolaire présentés ci-après le sont à titre indicatif. Ils ont pour but d'explicitier les liaisons avec l'environnement éducatif local pour mieux répondre aux besoins et possibilités des enfants, notamment en permettant des séquences d'activités éducatives aménagées compte tenu de leurs capacités effectives d'attention et de concentration.

Cela ne doit pas conduire à placer nécessairement l'éducation physique et sportive en fin d'après-midi ni à réduire cet enseignement.

Les formules d'aménagement du temps scolaire et périscolaire sont étroitement dépendantes du nombre et de la qualité des possibilités sportives et socio-culturelles locales. Chaque option proposée dans ce cadre pourra porter sur une ou plusieurs journées par semaine et, en fonction des choix retenus et des circonstances, sur plusieurs mois. Les options proposées devront être variées afin que chaque enfant participe successivement à plusieurs d'entre elles pendant l'année.

Données communes aux différents schémas

Lieu

Les activités peuvent se dérouler soit dans l'enceinte de l'école, soit à l'extérieur de l'école.

Temps

Chaque schéma précise une répartition du temps comprenant :

a) des actions concertées d'animation dans le temps scolaire, sous la responsabilité du maître, avec la participation éventuelle d'un animateur ;

b) des actions concertées d'animation dans le temps périscolaire par l'animateur, avec la participation éventuelle du maître.

Les temps affectés aux animations peuvent être regroupés en fonction de la nature des activités (exemple : activités de pleine nature).

Il est souhaitable qu'aussi bien dans le temps scolaire que dans le temps périscolaire il y ait présence conjointe de l'instituteur et de l'animateur.

Situation de l'enfant

Lors du travail en ateliers par groupes optionnels :

a) dans les activités d'animation pendant le temps scolaire, la présence de l'enfant est évidemment obligatoire ; il a le choix des activités physiques, sportives et socio-culturelles proposées dans le projet éducatif à l'élaboration duquel il a pu participer ;

b) au-delà du temps d'obligation scolaire, dans les activités d'animation périscolaire, le projet éducatif prévoira toutes mesures pour que la présence de l'enfant soit effective dès lors qu'il en aura exprimé le choix, avec l'accord de ses parents.

Exemple n° 1

Les actions concertées pour des activités physiques, sportives et socio-culturelles se déroulent pendant le temps scolaire de l'enfant et de l'instituteur (cadre hebdomadaire ou annuel) et pendant le temps périscolaire de l'enfant.

	LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENREDI	SABEDI
8 h 30						
11 h 30 ou 12 h	Repas	Repas		Repas	Repas	Repas
13 h 30						
15 h 30 ou 15 h						
16 h 30 ou 16 h ou 17 h 30 ou 17 h						

Enfants
 Instituteurs
 Animateur

Enfants volontaires
 Instituteur volontaire

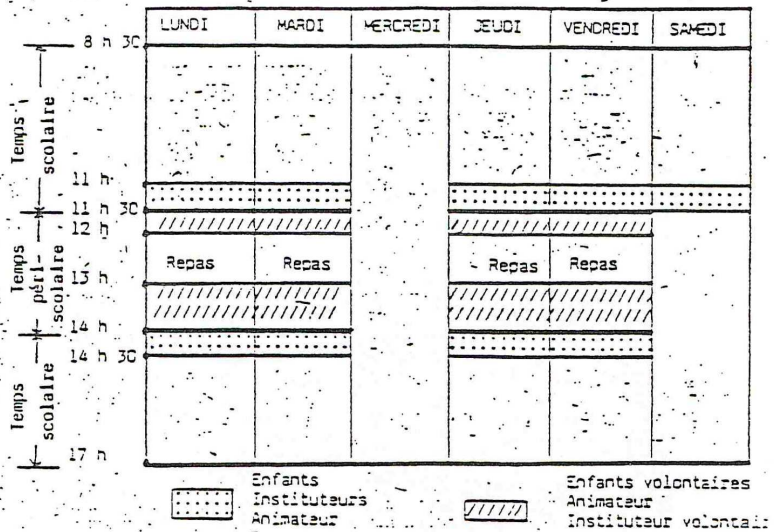
Dans cet exemple, les actions concertées ont lieu :

— pendant le temps scolaire de l'enfant et de l'instituteur, de 15 h à 16 h ou de 15 h 30 à 16 h 30, avec la participation de l'instituteur responsable et de l'animateur.

— et pendant le temps périscolaire de l'enfant, de 16 h à 17 h ou de 16 h à 17 h 30 ou de 16 h 30 à 17 h 30, avec la participation des enfants volontaires, de l'animateur et, éventuellement, de l'instituteur volontaire.

Exemple n° 2

Comme pour le premier exemple, les actions concertées peuvent se situer pendant le temps scolaire de l'enfant et de l'instituteur (cadre hebdomadaire ou annuel) et pendant le temps périscolaire de l'enfant.



Dans cet exemple, les actions concertées ont lieu :

— pendant le temps scolaire de l'enfant et de l'instituteur, de 11 h à 11 h 30 et de 14 h à 14 h 30, avec la participation de l'instituteur responsable et de l'animateur ;

— et pendant le temps périscolaire de l'enfant, de 11 h 30 à 12 h et de 13 h à 14 h, avec la participation des enfants volontaires, de l'animateur et, éventuellement, de l'instituteur volontaire.

Remarque :

Les exemples 1 et 2 peuvent être aménagés et combinés soit dans la semaine, soit dans l'année.

Annexe R – Circulaire du 2 août 1988 sur l'aménagement des rythmes de vie des enfants des écoles maternelles et élémentaires. Orientation pour l'année scolaire 1988.

514-3

Dans ce cadre, et à compter de la prochaine rentrée scolaire, il n'y a donc plus lieu d'inciter à la mise en place de nouveaux projets organisés en application de la circulaire n° 84-481 du 13 décembre 1984. Seules seront reconduites les opérations qui ont donné entière satisfaction, dont le maintien est vivement souhaité localement, et qui se tiennent dans la limite des crédits disponibles. J'attire d'ailleurs votre attention sur le fait que le financement de ces activités sera réorienté en grande partie dès la rentrée de septembre 1987 vers les « contrats bleus ».

Pour ce faire, j'invite les inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'Education à prendre l'attache des directeurs départementaux de la Jeunesse et des Sports, des élus locaux et des responsables d'associations, afin d'étudier avec eux les conditions les plus favorables à la mise en place d'actions éducatives complémentaires à celles de l'école.

Dans cette perspective, les inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'Education, doivent pouvoir prendre en compte les réalités locales, les ressources existantes, les collaborations déjà engagées, sans oublier les exigences fondamentales du système éducatif. C'est pourquoi la liberté la plus large vous est laissée dans la définition des actions que vous allez engager. Bien entendu, ces nouvelles actions établies dans le cadre des « contrats bleus » ne doivent pas être considérées comme des palliatifs à des enseignements obligatoires non assurés.

Je ne verrais que des avantages à l'intégration des nouvelles actions auxquelles je vous demande de participer à une politique départementale d'ensemble, cohérente et orientée vers des objectifs éducatifs précis, recouvrant le domaine des activités sportives, artistiques et culturelles.

(B.O. n° 16 du 23 avril 1987.)

Circulaire n° 88-183 et n° 88-156 du 2 août 1988

(Education nationale, Jeunesse et Sports : Jeunesse et Sports)

Texte adressé, aux préfets de région et de département (D.R.I.S. et D.D.J.S.), aux recteurs, aux inspecteurs d'académie directeurs des services départementaux de l'Education.

Aménagement des rythmes de vie des enfants des écoles maternelles et élémentaires ; orientations pour l'année scolaire 1988.

Références : loi n° 84-610 du 16 juillet 1984 ; circulaire n° 84-481 du 13 décembre 1984 ; circulaire n° 87-107 du 11 février 1987 ; circulaire n° 87-194 du 3 juillet 1987 et instruction n° 88-60 du 7 mars 1988.

L'aide au développement harmonieux de l'enfant que permet la pratique des activités sportives, artistiques et culturelles est une préoccupation constante de l'Education nationale comme de la Jeunesse et des Sports.

S'agissant de l'enseignement obligatoire de l'éducation physique et sportive, longtemps sous-estimé, il convient de poursuivre les efforts grâce auxquels des progrès significatifs ont été réalisés depuis vingt ans. A cet égard, la circulaire n° 87-194 du 3 juillet 1987 a fixé le cadre de travail approprié pour le développement quantitatif et qualitatif de cet enseignement.

Par ailleurs, la pratique volontaire des activités sportives, artistiques et culturelles a connu un nouvel essor avec la mise en place, à la rentrée de 1985, des projets « d'aménagement du temps scolaire » (circulaire « Calmat-Chevènement » du 13 décembre 1984) puis, à partir de celle de 1987, des projets « d'aménagement des rythmes extra-scolaires » dits « contrats bleus » (circulaire du 11 février 1987).

Les résultats obtenus constituent un acquis sur lequel il importe de réfléchir et de s'appuyer pour aller de l'avant.

1989 n° 2 23

En effet, un réel aménagement des rythmes de vie de l'enfant ne saurait se concevoir sans l'existence d'un projet impliquant l'engagement de l'équipe pédagogique ; seul un tel projet peut donner son sens à une collaboration avec les partenaires locaux, qu'il s'agisse des interventions, dans le temps scolaire, de personnes qualifiées participant à la mission d'enseignement, ou de la mise en œuvre d'actions nouvelles destinées, au premier chef, à développer la pratique volontaire par les enfants d'activités sportives, artistiques et culturelles, confortant, complétant et diversifiant les activités d'enseignement proprement dites.

L'enjeu est d'importance :

D'une part, les activités éducatives qui prolongent et diversifient les enseignements scolaires, contribuent à l'amélioration des rythmes de vie de l'enfant et constituent l'une des conditions essentielles de son développement équilibré et de la réussite de sa formation ;

D'autre part, la possibilité qui lui est offerte de pratiquer très tôt de telles activités concourt à l'élévation générale du niveau de développement physique, sportif et culturel de la population, grâce à la qualité des habitudes qu'elles suscitent.

Dans cette perspective, un nouvel élan sera donné aux actions auxquelles les circulaires des 13 décembre 1984 et 11 février 1987 ont donné naissance, conformément aux orientations suivantes :

Dans un premier temps, on s'en tiendra à l'aménagement du temps quotidien et de l'espace de vie des enfants des écoles maternelles et élémentaires. Toutefois, cette priorité ne devra pas faire obstacle à la poursuite des expériences déjà tentées dans certains établissements du second degré, ni à un travail méthodique de réflexion portant sur les conditions d'une extension progressive à l'enseignement secondaire ;

La diversité des formules mises en œuvre, sous réserve qu'elles s'inscrivent dans un cadre juridique, réglementaire et pédagogique défini, constitue une garantie d'efficacité dans un domaine complexe qui se prête mal à un traitement uniforme ;

Les activités proposées dans les domaines sportif, artistique, scientifique, technologique et culturel doivent être fortement articulées avec l'école, quels que soient les plages de temps et les lieux dans lesquels elles se déroulent. Cette articulation tiendra compte des particularités locales. Il reste entendu qu'elles ne peuvent se substituer aux activités prévues dans le cadre des enseignements obligatoires ;

Le principe sera réaffirmé du libre choix par l'enfant d'un éventail d'activités suffisamment diversifiées pour éviter une spécialisation précoce et des pratiques stéréotypées, sans pour autant conduire à une dispersion préjudiciable ;

L'engagement concerté de tous les partenaires locaux — équipes de maîtres, parents, institution communale, monde associatif — est la condition nécessaire du succès de tels projets. Cette coopération sera renforcée pour permettre à l'école de mieux s'ouvrir sur la cité et pour inciter les enfants à inscrire leurs activités dans un espace éducatif plus vaste, à partir et autour de l'école.

Il y a le plus grand intérêt à ce que ces initiatives visant à aménager le rythme de vie des enfants des écoles maternelles et élémentaires et à leur offrir des possibilités diversifiées d'activités s'inscrivent, à chaque fois que les conditions locales le permettent, dans un projet global d'aménagement du temps de vie.

Cette préoccupation pourra se traduire, selon des modalités à l'étude, par la mise au point de « contrats de ville » regroupant, en plus des projets d'adaptation du temps scolaire et de l'offre d'activités sportives et culturelles, des initiatives d'accompagnement portant, par exemple, sur les transports, la sécurité des enfants, leur accès aux équipements, l'aménagement de leurs loisirs dans le cadre de la semaine et de l'année, la mise à leur disposition d'espaces et de matériels adaptés. Cette formule doit être suffisamment souple pour permettre à toute commune ou à tout groupement de communes d'organiser son propre dispositif.

Enfin, l'importance de l'objectif et la nécessaire diversité des formules visant à l'atteindre impliquent qu'en liaison très étroite avec tous les partenaires concernés, une attention particulière soit portée à l'évaluation des actions, à l'amélioration de leur qualité pédagogique, à la rigueur administrative et financière de leur gestion et, partant, au recrutement et à la formation des intervenants.

Compte tenu de l'ampleur de l'œuvre à accomplir et de ses implications complexes et multiples, la prochaine année scolaire sera une année de transition consacrée, pour l'essentiel, aux nécessaires adaptations et à des réflexions et recherches visant à préparer la rentrée de 1989.

Sur la base des orientations qui viennent d'être exposées, il convient de préciser selon quels principes et selon quelles modalités les adaptations, les réflexions et recherches doivent être, dès maintenant, conduites.

I. LES PRINCIPES

Les principes sur lesquels s'appuieront les actions découlent de ce qui vient d'être énoncé :

Implication volontaire de tous les partenaires concernés ; le conseil d'école devra être consulté ;

Décentralisation et large déconcentration de l'initiative administrative, c'est-à-dire prise en compte de l'ensemble des données locales sur la base de conventions avec la ou les collectivités territoriales concernées ;

Recherche d'une liaison organique avec le projet d'école afin que les actions entreprises s'inscrivent dans le cadre global des rythmes de vie de l'enfant ;

Mise en place, par le secrétariat d'Etat chargé de la Jeunesse et des Sports et de l'ensemble de ses services extérieurs, des différents réseaux d'information et de communication nécessaires au développement de l'opération, en liaison étroite avec les structures de l'Education nationale.

II. LES DIVERSES MODALITÉS DE MISE EN OEUVRE

Il vous appartiendra d'apprécier avec tous les responsables locaux les meilleures conditions dans lesquelles peuvent se poursuivre les opérations déjà engagées ou pourront être agréés des projets nouveaux dont vous avez déjà été saisis.

A cet égard, il paraît possible d'envisager un réaménagement de certains des projets élaborés en fonction de textes antérieurs à la présente circulaire, de telle sorte qu'ils s'inspirent plus étroitement des orientations et des principes exposés ci-dessus.

Plusieurs cas peuvent être envisagés :

II.1. Les projets d'« aménagement du temps scolaire » résultant de l'application de la circulaire n° 84-481 du 13 décembre 1984.

Ils pourront être poursuivis en 1988-1989, dans la mesure où ils ont été mis en œuvre dans de bonnes conditions les années précédentes et où l'ensemble des partenaires locaux souhaitent leur reconduction.

II.2. Les conventions dites « contrats bleus » réglementées par l'instruction n° 88-60 du 7 mars 1988 et résultant de l'application de la circulaire n° 87-14 du 11 février 1987.

a) Ces conventions pourront faire l'objet de réaménagements, en s'appuyant sur le consensus, la dynamique et les possibilités offerts par le milieu local. Les adaptations devront tendre à une réelle prise en compte des rythmes de vie de l'enfant, à une meilleure articulation avec le projet d'école et pourront comporter des activités prenant place dans le temps scolaire. C'est vers ce type de formule qu'il convient de s'orienter prioritairement.

Pour que le temps nécessaire à ces adaptations ne fasse pas obstacle à l'agrément de l'opération, un délai supplémentaire pourra être accordé afin qu'il soit procédé à l'étude de cette opération dans le cadre de vos compétences respectives.

b) Lorsque les conditions locales ne permettent pas de tels réaménagements pour l'année scolaire 1988-1989, les conventions dénommées « contrats bleus » pourront être reconduites.

Toutefois, cette disposition ne concernera que les « contrats bleus » qui avaient été mis en œuvre en 1987-1988 et dont le renouvellement est demandé par les communes. Elle ne sera pas appliquée en 1989-1990.

II.3. Actions nouvelles.

a) « Contrats de ville ».

Dans certains cas, lorsque les conditions seront particulièrement favorables, des projets s'inscrivant dans un cadre plus large pourront être préparés avec les communes qui seraient prêtes, dès 1988-1989, non seulement à mettre en œuvre des actions tendant à améliorer le rythme de vie quotidien des enfants et à assurer leur accueil pendant les petits congés en continuité avec ce rythme quotidien, mais encore à prévoir, au-delà, un ensemble de mesures concourant à faciliter ces actions dans des domaines tels que : transports, sécurité des enfants, aménagement du temps de travail des parents, qualité de vie de la cité.

b) Projets spécifiques.

Déjà, dans un certain nombre d'écoles, des expériences ont été engagées tendant à une amélioration en profondeur des rythmes quotidiens et hebdomadaires des enfants.

Sans attendre les résultats de leur évaluation, il est souhaitable que de nouvelles écoles volontaires élaborent des projets proposant des formules nouvelles d'organisation et de gestion du temps et de l'espace scolaires. Ces projets devront être étudiés avec toute l'attention nécessaire, notamment en ce qui concerne les dérogations aux dispositions réglementaires que leur mise en œuvre pourrait appeler.

L'évaluation de ces projets permettra de proposer des références méthodologiques pour des actions ultérieures.

III. SUIVI, BILAN ET ÉVALUATION DES ACTIONS

III.1. Le suivi, le bilan et l'évaluation de ces actions seront assurés par les instances ci-après.

a) Au niveau de l'école : les équipes éducatives elles-mêmes participant à la mise en œuvre du projet éducatif d'école élaboré en commun.

b) Au niveau communal ou intercommunal : un groupe composé, autour de l'inspecteur départemental de l'Éducation nationale et d'un inspecteur de la Jeunesse, des Sports et des Loisirs, d'élus locaux, d'enseignants, de parents d'élèves et de responsables associatifs.

c) Au niveau départemental : un autre groupe constitué sous l'égide du conseil départemental de l'Éducation nationale et comprenant autour de l'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'Éducation et du directeur départemental de la Jeunesse et des Sports, des représentants du Conseil général et de l'Association des maires, notamment pour ce qui concerne les transports scolaires, des représentants du personnel, des parents d'élèves, des représentants du mouvement sportif départemental et des associations socio-culturelles départementales.

d) Au niveau académique : un groupe de travail placé auprès du recteur et animé par le directeur régional de la Jeunesse et des Sports, associant des représentants du Conseil régional, du comité économique et social, du comité régional olympique et sportif, du personnel, des mouvements socio-culturels régionaux, des parents d'élèves et du monde socio-économique.

Les différentes instances de ce dispositif fixeront elles-mêmes leurs méthodes de travail en fonction des caractéristiques propres de leur champ de compétence et des objectifs prioritaires retenus. Il appartiendra aux recteurs, aux inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'Éducation, aux directeurs régionaux de la Jeunesse et des Sports, aux directeurs départementaux de la Jeunesse et des Sports d'assurer dans les meilleures conditions la circulation de l'information entre les quatre niveaux de ce dispositif aux rôles complémentaires.

III.2. La tâche incombant à ces différentes instances est, en effet, de dégager à partir d'une analyse quantitative et qualitative des résultats obtenus, notamment du point de vue pédagogique, social et médical, sans oublier celui de la gestion, les enseignements utiles à l'élaboration de plans pluriannuels de développement. Pour mener à bien ce travail, il pourra être fait appel à toutes les compétences utiles, en particulier celles des services de santé et d'assistance sociale scolaires.

En outre, les projets d'aménagement du temps les plus avancés feront l'objet d'une large diffusion auprès des élus, des administrations et du public.

III.3. Les recteurs d'académie et les directeurs régionaux de la Jeunesse et des Sports élaboreront conjointement le rapport de synthèse détaillé présentant le bilan de la mise en place des actions engagées pour l'année scolaire 1988-1989. Ces rapports, qui devront parvenir aux deux administrations centrales pour le 1^{er} mars 1989, fourniront les éléments indispensables à l'élaboration des directives nationales pour l'année scolaire à venir.

III.4. Par ailleurs et dans la perspective du moyen et du long terme, les observations, études et bilans scientifiques déjà entrepris seront poursuivis.

IV. FORMATION

L'importance de l'objectif et la diversité des formules visant à l'atteindre impliquent qu'une attention particulière soit portée à la qualité des activités et, par conséquent, à la compétence des intervenants.

Indépendamment de la formation à la didactique de l'éducation physique et sportive et des enseignements artistiques, qui constitue une des composantes permanentes de la formation initiale et continue des instituteurs, il conviendra de renforcer la compétence de ces derniers dans le domaine de l'animation des activités sportives et culturelles et leur capacité à participer à la mise en œuvre de projets d'aménagement des rythmes de vie de l'enfant. A cet effet, des actions de formation associant, le cas échéant, maîtres et intervenants pourront être organisées dans le cadre des plans départementaux de formation continue.

Les actions de formation des animateurs, dans les domaines sportif, artistique, scientifique et culturel, seront poursuivies et développées.

(B.O. n° 28 du 1^{er} septembre 1988 et B.O. Jeunesse et Sports n° 15 du 31 août 1988.)

Instruction n° 88-218 du 25 octobre 1988

(Jeunesse et Sports)

Note d'information relative aux « contrats de ville ».

Référence : circulaire n° 88-183 et n° 88-156 du 2 août 1988.

Le « contrat de ville » est l'une des deux actions nouvelles proposées dans l'instruction du 2 août 1988 relative à l'aménagement des rythmes de vie des enfants des écoles maternelles et élémentaires.

Il s'agit, à partir de l'une ou l'autre des formules d'aménagement des rythmes de vie des enfants prévues dans cette instruction, de mettre au point des *mesures d'accompagnement* visant à mieux articuler cette opération avec la gestion de l'espace et du temps dans la cité.

Les initiatives prises dans ce sens, au plus près des aspirations et réalités locales, pourront être très diverses dans leur nature et dans leur ampleur, sous réserve qu'elles tiennent compte des principes exposés ci-dessous.

1. Bien qu'ils soient dénommés « de ville », ces contrats concernent *toutes les collectivités territoriales*, quelles que soient leur importance démographique et leur situation géographique, et donc, bien évidemment, les communes rurales. Si les données locales le justifient, le cadre retenu peut être un ensemble intercommunal, voire, à titre exceptionnel, un département.

2. Le « contrat de ville » se construit autour d'une (ou éventuellement de plusieurs) opération(s) d'aménagement des rythmes de vie mise(s) au point selon l'une des procédures définies ou rappelées dans l'instruction du 2 août 1988.

Annexe S – Note de Jacques Chirac sur les rythmes scolaires, 1994.

Le Maire de Paris

Paris, le = 5 DEC. 1994

(NL)

P.S.

- 7 DEC. 1994

Cher Maître,
Cher Ami,

Cher Ami,

C'est avec beaucoup de plaisir que j'accueille votre proposition de vous associer à la réflexion que je mène pour une refonte des rythmes scolaires.

J'avais pris connaissance avec beaucoup d'intérêt de l'article que vous aviez fait paraître dans Le Figaro, en octobre dernier.

Comme vous, j'estime que la révision des rythmes scolaires doit être une priorité nationale, car l'équilibre et la réussite personnelle de tous les petits Français en dépend.

Merci mille fois de votre si précieuse contribution ! J'espère que nous aurons l'occasion de nous entretenir dans les mois qui viennent.

Je vous prie d'agréer, Cher Maître, Cher Ami, l'expression de mes sentiments les meilleurs.

Bien fidèlement & affectueusement
voire,

Chirac

Jacques CHIRAC

Monsieur Marcel LANDOWSKI

Chancelier
de l'Institut de France
23, Quai de Conti
75006 PARIS

LA COMMISSION FAUROUX

Le Gouvernement a confié à M. Roger FAUROUX la présidence d'une commission, composée de personnalités diverses, chargée de conduire une consultation sur le système éducatif français et de faire des propositions concrètes permettant à notre système de formation de s'adapter et à la puissance publique d'agir. La commission aura à conduire ses travaux autour de trois sujets principaux :

- 1- une organisation nouvelle des rythmes scolaires pour équilibrer les disciplines, favoriser des activités d'éveil, mieux exploiter l'environnement sportif et culturel des jeunes, et tenir compte des habitudes de vie moderne dans la gestion de la semaine ;
- 2- une revalorisation de la formation professionnelle pour que se développent l'alternance et l'apprentissage sous toutes leurs formes afin qu'aucun jeune ne quitte le système éducatif sans une formation ;
- 3- la réforme complète des premiers cycles universitaires dont les effectifs, pléthoriques et hétérogènes, rendent nécessaires la diversification des formations et l'adaptation des méthodes, afin que les étudiants puissent tous poursuivre vers le second cycle ou se réorienter utilement.

L'ensemble de ces travaux devrait conduire la commission à présenter ses conclusions avant l'été prochain.

• Composition de la commission

Président : Roger FAUROUX, Président d'honneur de Saint-Gobain, ancien ministre,

Membres : René BLANCHET, Recteur de l'académie de Montpellier, docteur ès Sciences - Michel BON, Président de France-Télécom - Yves BOTTIN, Inspecteur d'académie de Seine-Saint-Denis, agrégé de géographie - Huguette BOUCHARDEAU, Universitaire, ancien ministre - Françoise CACHIN, Directeur des musées de France - Jean-Claude CASANOVA, Directeur d'études et de recherches à la Fondation nationale des sciences politiques - Paule CONSTANT, Professeur d'université, docteur ès Lettres et Sciences humaines, romancière - Michael DELAFOSSE, Etudiant, membre du Conseil supérieur de l'éducation - Jean DRUCKER, Président directeur général de M6 - Danièle FOUACHE, Responsable du programme pédagogique de l'Opéra national de Paris, professeur de Lettres - Marc FUMAROLI, Professeur du Collège de France - Adrien GOUTEYRON, Sénateur de Haute-Loire, inspecteur général de l'Education nationale - Jacques JULLIARD, Directeur d'études à l'Ecole des Hautes études en Sciences sociales, chroniqueur au Nouvel Observateur - Alain LANCELOT, Directeur de l'Institut des études politiques de Paris - Dimitri LAVROFF, Professeur d'université - Wolf LEPENIES, Recteur du collège scientifique de Berlin - Francis MER, Président de la société Usinor Sacilor, président du Conseil d'administration du Conservatoire national des Arts et Métiers - Jacques PROST, Responsable des unités de physiques et de chimie de l'Institut Curie - Pierre ROSANVALLON, Directeur d'études à l'Ecole des Hautes études en sciences sociales, directeur du centre de recherches politiques Raymond Aron - Gérard SAILLANT, Professeur de chirurgie à l'hôpital de la Pitié-Salpêtrière, membre du Conseil national des Universités - Dominique SCHNAPPER, Directeur d'études à l'Ecole des Hautes études en Sciences sociales - Michel SERRES, Professeur d'université, membre de l'Académie française - Jean-Christophe YOCCOZ, Professeur d'université en mathématiques.