
L'évaluation de la politique d'éducation artistique et culturelle : quelles modalités, quels indicateurs ?

RAPPORT N° 2017-059
Août 2017

Rapport à
monsieur le ministre de l'éducation nationale



igen
Inspection générale
de l'Éducation nationale

igaenr
Inspection générale
de l'administration
de l'Éducation nationale
et de la Recherche

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR,
DE LA RECHERCHE ET DE L'INNOVATION

Inspection générale de l'éducation nationale

*Inspection générale de l'administration
de l'éducation nationale et de la recherche*

L'évaluation de la politique d'éducation artistique et culturelle : quelles modalités, quels indicateurs ?

Août 2017

Renaud FERREIRA de OLIVEIRA

Catherine BERTHO-LAVENIR
Laurence LOEFFEL
Vincent MAESTRACCI
Henri de ROHAN-CSERMAK
Sophie TARDY

Inspecteurs généraux de l'éducation nationale

Pascal-Raphaël AMBROGI

Évelyne LIOUVILLE
Jacques MORET

*Inspecteurs généraux de l'administration
de l'éducation nationale et de la recherche*

Par souci de clarté et de fluidité de la lecture, la double écriture des terminaisons des mots féminin / masculin (exemple : « directeur.rice ») n'est pas appliquée, étant bien entendu que ces mots font référence aux femmes comme aux hommes.

SOMMAIRE

| | |
|--|-----------|
| SYNTHÈSE | 1 |
| Introduction | 5 |
| 1. L'EAC aujourd'hui, des réalités qui rendent complexe son évaluation | 12 |
| 1.1. Une profusion d'actions dans un cadre incitatif fort | 12 |
| 1.1.1. <i>Un foisonnement d'actions, mais des difficultés à en mesurer la juste répartition sur tous les territoires.....</i> | <i>13</i> |
| 1.1.2. <i>Une politique de l'opportunité insuffisamment régulée</i> | <i>13</i> |
| 1.1.3. <i>Un défaut de lisibilité et de visibilité</i> | <i>14</i> |
| 1.2. L'EAC formalisée en parcours : une nouvelle complexité à mettre œuvre et à évaluer | 14 |
| 1.2.1. <i>Le parcours de l'élève : une notion en cours d'appropriation dont l'évaluation des effets apparaît prématurée.....</i> | <i>14</i> |
| 1.2.2. <i>La confusion entre parcours et projets.....</i> | <i>15</i> |
| 1.2.3. <i>Un parcours pour tous les élèves : quelle généralisation ? quelle appropriation ?.....</i> | <i>15</i> |
| 1.3. Un pilotage politique et opérationnel à mieux outiller pour évaluer | 16 |
| 1.3.1. <i>Au niveau national</i> | <i>16</i> |
| 1.3.2. <i>Au niveau territorial (académique et régional).....</i> | <i>16</i> |
| 1.3.3. <i>Au niveau de l'unité d'enseignement</i> | <i>17</i> |
| 2. Vers une évaluation de l'EAC | 18 |
| 2.1. Les démarches d'évaluation engagées en France : quelles leçons ? | 18 |
| 2.1.1. <i>Au plan national.....</i> | <i>18</i> |
| 2.1.2. <i>Expériences territoriales.....</i> | <i>28</i> |
| 2.1.3. <i>Dans les classes</i> | <i>33</i> |
| 2.2. Des apports internationaux à différentes échelles | 36 |
| 2.2.1. <i>La nécessité pour toute évaluation de choisir et de clarifier sa démarche méthodologique</i> | <i>38</i> |
| 2.2.2. <i>L'extrême difficulté d'évaluer des effets de l'EAC</i> | <i>39</i> |
| 2.2.3. <i>Inscrire l'évaluation de l'éducation artistique et culturelle dans une recherche de qualité</i> | <i>41</i> |
| 2.3. La recherche universitaire : entre réalisme et optimisme mesuré | 44 |
| 3. Pour une évaluation de l'EAC : quels principes ? | 56 |

| | | |
|-----------|---|-----------|
| 3.1. | Des principes d'évaluation recentrés sur l'élève..... | 57 |
| 3.1.1. | <i>Des critères quantitatifs rigoureux, plus précis.....</i> | 57 |
| 3.1.2. | <i>Une approche qualitative rapportée au socle commun de connaissances, de compétences et de culture</i> | 58 |
| 3.1.3. | <i>Pour une culture de l'évaluation en EAC</i> | 59 |
| 3.2. | Vers une méthodologie opérationnelle | 60 |
| 3.2.1. | <i>Concevoir pour évaluer : intégrer l'évaluation à la réalité du projet et à la dynamique du parcours</i> | 60 |
| 3.2.2. | <i>Mobiliser et articuler les responsabilités des différents acteurs</i> | 64 |
| 3.2.3. | <i>Mieux utiliser les outils et les leviers institutionnels</i> | 68 |
| 3.3. | Mobiliser les appuis et les ressources extérieurs à l'École | 73 |
| 3.3.1. | <i>Construire des études longitudinales robustes sur des suivis de cohortes</i> | 74 |
| 3.3.2. | <i>Ouvrir le champ de l'évaluation à des approches systémiques</i> | 75 |
| 3.3.3. | <i>Éclairer le champ de l'EAC en travaillant de concert avec des laboratoires universitaires de recherche</i> | 75 |
| 4. | Préconisations..... | 76 |
| 4.1. | EAC : une acception stabilisée et partagée pour pouvoir en évaluer les effets..... | 76 |
| 4.2. | Des données quantitatives indispensables qui doivent être fiabilisées | 76 |
| 4.3. | Des acteurs mobilisés, une culture partagée de l'évaluation | 77 |
| 4.4. | Une évaluation intégrée à la conception, à la réalité des actions, des projets et à la dynamique du parcours | 77 |
| 4.5. | Une démarche qualitative articulée et progressive : bilan et évaluation | 78 |
| 4.6. | Mobiliser la recherche : évaluer les effets de l'EAC à long terme ; conforter et approfondir les méthodologies de l'évaluation..... | 79 |
| 4.7. | Former chaque acteur à sa responsabilité évaluative | 80 |
| 4.8. | Constituer la mémoire du parcours d'EAC pour en apprécier la réalité et l'évaluer | 80 |
| | Annexes | 83 |

SYNTHÈSE

La mission des inspections générales, répondant à la commande ministérielle, a pour objet de proposer de manière raisonnée, prudente et problématisée, les bases d'une méthodologie relative à l'évaluation d'une éducation artistique et culturelle (EAC) organisée en parcours tout au long de la scolarité, afin d'aider à sa mise en œuvre par les acteurs territoriaux¹ et les responsables nationaux. L'affirmation de principes d'évaluation simples et reconnus de tous permettrait de prendre la mesure de l'apprentissage des élèves *en* éducation artistique et culturelle et *par* l'éducation artistique et culturelle, tout en éclairant, dans un contexte difficile à appréhender, la validité et la pertinence des formes d'EAC qui n'ont cessé de se diversifier.

Il ne s'agit donc pas pour la mission de s'attacher à la question de l'évaluation de *la* politique d'EAC, sujet de politique publique qui sort du champ de la pédagogie, mais bien d'*une* politique d'EAC en lien avec le contexte de la loi de refondation de l'École de la République, à l'échelle d'une classe, d'une école, d'un établissement, d'un département, d'un bassin, d'une académie, pilotée par l'administration centrale ministérielle. Les inspecteurs généraux ont fait le choix de considérer la question de l'EAC au plus près des élèves et des classes, et si possible de ses effets.

L'approche retenue est formative et méthodologique : loin de proposer des instruments d'évaluation « clefs en main », démarche vouée à l'échec, elle entend permettre l'appréhension des fondamentaux de l'évaluation en EAC et la construction d'une culture partagée par les différents acteurs. À ces fins, il manque aujourd'hui, en dépit des nombreux textes existants, un guide conceptuel et pratique orienté vers l'évaluation afin d'accompagner les acteurs et les partenaires dans la formalisation de leurs actions, la définition de leurs objectifs et de leurs critères.

Par les formes qu'elle revêt, la pluralité des acteurs impliqués et la diversité des territoires où elle se déploie, l'EAC recouvre aujourd'hui des réalités très hétérogènes. La co-construction de politiques d'EAC entre éducation nationale, collectivités territoriales, partenaires culturels et différents acteurs du système éducatif est toutefois en œuvre dans certaines académies où se sont mis en place des comités de pilotage ou stratégiques. Cet échelon opérationnel permet d'identifier des besoins, de construire des outils de pilotage et de fixer des objectifs partagés.

Ce n'est pas pour autant que l'élaboration de méthodes rigoureuses et d'instruments partagés d'évaluation de l'EAC s'est répandue sur le terrain. La mission a rencontré, la plupart du temps, de simples bilans de projets et, dans le meilleur des cas, une évaluation cantonnée à l'aspect quantitatif, à l'instar de celles que privilégient la plupart des administrations.

Lorsqu'elles existent, des évaluations parcellaires dont les formes varient selon les territoires et les acteurs peinent à s'agrèger pour nourrir une analyse globale de la politique d'EAC. Chacun conçoit son évaluation en fonction de sa position au sein du système et de la logique qui en découle. On y entre indifféremment par l'élève, par le dispositif, voire par diverses priorités (attirer les jeunes publics, lutter contre le décrochage, améliorer le climat scolaire, réduire les inégalités sociales, culturelles, territoriales, etc.).

¹ Depuis les professeurs et les acteurs culturels jusqu'aux DRAC et aux recteurs.

Quelques tentatives intéressantes, mais isolées, présentent cependant des traits convergents qui, comme le montre aussi la recherche internationale, pourraient se généraliser avec profit. Elles ont en commun de mettre l'accent sur l'évaluation des *effets* de l'EAC :

- une entrée pertinente par les compétences artistiques et leur contribution à l'éducation globale de l'élève, en particulier au regard des compétences du socle commun ;
- des effets sur le climat scolaire qu'on pourrait mesurer notamment par l'évolution du taux d'absentéisme des élèves, de l'investissement des enseignants, de la dynamique de classe et d'établissement.

La question de la trace, par et pour l'élève, est partout perçue comme un enjeu essentiel et doit demeurer au cœur de la réflexion sur l'évaluation en EAC.

L'évaluation des effets de l'EAC sur les élèves paraît une perspective évaluative consensuelle. À cet égard, les bienfaits de l'expérience artistique sur les comportements bénéficient aujourd'hui d'un crédit plus intuitif que vérifié. Quoiqu'impressionniste, cette *doxa* ne doit pas être combattue, mais dépassée au profit d'une méthodologie plus exigeante et nécessairement plus scientifique. Celle-ci ne doit pas se construire au détriment de la mobilisation des convictions, des expertises établies, des expériences acquises comme des engagements désintéressés qui, souvent, fondent encore l'EAC dans les écoles, dans les établissements et chez leurs partenaires.

C'est à la naissance de chaque action et de chaque projet que la conception d'outils et d'indicateurs d'évaluation, tout en tenant compte des spécificités locales, devra tirer parti des références nationales existantes : le référentiel du parcours, le guide de mise en œuvre, mais également le socle commun de connaissances, de compétences et de culture. C'est à cette condition qu'une stratégie évaluative, qu'elle repose sur le regard expert des professeurs et des acteurs culturels, ou qu'elle mobilise le regard réflexif des élèves sur leurs propres apprentissages, identifiera la plus-value éducative et s'imposera à la diversité considérable du champ de l'EAC.

À cet effet, la mission préconise notamment de :

- sur la base du socle commun et du référentiel du PEAC, **parvenir à une acception stabilisée et partagée de l'EAC** qui en redéfinisse précisément les différents termes et objectifs, précise la responsabilité évaluative de chacun de ses acteurs et l'usage pertinent, dans ce cadre, de l'appareil réglementaire ;
- **fiabiliser l'évaluation quantitative** en déterminant des observables faciles à appréhender dans une approche globale de formation des élèves, sans s'arrêter à la notion trop générale et floue d'élèves « touchés », et avec un outil numérique simple qui permette la remontée, l'agrégation et l'exploitation des données ;
- **susciter, notamment par la formation, une culture qualitative de l'évaluation** commune à tous les acteurs, quels que soient leur niveau de responsabilité et leur champ d'intervention – les professeurs au premier chef – pour leur permettre d'apprécier les progressions et les acquis des élèves ;
- **encourager l'intégration de l'évaluation dès la conception des projets** et tout au long de leur mise en œuvre afin de professionnaliser la démarche évaluative ;

- **se fonder sur les travaux de recherche existants et associer les chercheurs** pour élaborer des outils d'évaluation et des enquêtes à long terme, avec l'appui des directions de l'évaluation et de la statistique des ministères intéressés ;
- **perfectionner les outils permettant à chaque élève de constituer la mémoire de son parcours** d'EAC en tenant compte des nouveaux usages du numérique et dans une démarche d'autoévaluation.

Introduction

Les inspections générales de l'éducation nationale se sont vu confier, dans le cadre de leur programme de travail annuel pour l'année scolaire 2016-2017, la présente mission relative à l'évaluation de la politique artistique et culturelle. Ce travail ne peut s'entendre sans rappeler au préalable un contexte, des évolutions récentes et des problématiques qui marquent la politique d'éducation artistique et culturelle.

Comment la question de l'évaluation de l'éducation artistique et culturelle se pose-t-elle aujourd'hui ?

Depuis presque trente-cinq ans, l'éducation artistique et culturelle (EAC) s'inscrit de plus en plus profondément au cœur du système éducatif français et de ses enjeux. Au fil d'une histoire riche et complexe, presque une aventure tant celle-ci semble marquée par l'initiative de ses pionniers et de leurs expérimentations, plus de quarante normes légales et réglementaires ont accompagné et affirmé des principes forts, parmi lesquels figurent en bonne place l'inscription au cœur des enseignements, la rencontre avec les œuvres, la recherche créative et pratique et la dimension partenariale de l'action éducative.

Quelques étapes importantes méritent d'être rappelées ici :

Le colloque tenu à Amiens, en 1968, proposa dans ses conclusions de lier formation artistique et formation générale. Il en ressortait notamment que l'éducation artistique devait être engagée dès l'école primaire.

En 1971, la création du fonds d'intervention culturelle (FIC) permit, pour la première fois, de concrétiser la collaboration entre le ministère de l'éducation nationale et le ministère de la culture.

En 1975, la loi, dite loi Haby, confirma la place des enseignements artistiques dans la formation primaire et secondaire.

En 1983, la signature d'un premier protocole d'accord entre les ministres de la culture et de l'éducation nationale marqua le début d'une préoccupation ministérielle partagée visant l'éducation à tous les domaines de l'art.

En 1988, la loi relative aux enseignements artistiques qui favorisa l'ouverture des établissements scolaires aux « personnes justifiant d'une compétence professionnelle dans les domaines de la création ou de l'expression artistique, de l'histoire de l'art ou de la conservation du patrimoine » et qui « peuvent apporter leur concours aux enseignants » fut promulguée.

En 1992, une circulaire interministérielle² précisa la participation d'intervenants extérieurs aux activités d'enseignement dans les écoles maternelles et élémentaires.

En 1993, un protocole d'accord (17 novembre) entre les ministères de l'éducation nationale, de la culture, de la jeunesse et des sports, et de l'enseignement supérieur permit la consolidation des pratiques artistiques dans le temps scolaire.

En 1998, une circulaire cosignée par les ministres de l'éducation nationale et de la culture définit « L'éducation artistique de la maternelle à l'université ».

En 2000, les ministres de l'éducation nationale et de la culture lancèrent un plan quinquennal pour le développement des arts et de la culture à l'école qui eut pour objectif de généraliser les pratiques artistiques et d'étendre l'accès à la culture pour tous les élèves.

² Circulaire interministérielle n° 92-196 de 1992.

En 2001, une circulaire³ précisa les modalités de mise en œuvre des classes à projet artistique et culturel, lancées dès la rentrée 2001 dans les écoles primaires, les collèges et les lycées professionnels. En 2005, les ministres de la culture et de la communication, et de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche présentèrent une communication relative à la relance de la politique conjointe en matière d'éducation artistique et culturelle⁴.

En 2008, le Président de la République présenta l'éducation artistique et culturelle comme une mission prioritaire du ministre de l'éducation nationale et du ministre de la culture et de la communication. Cette mission devait être conduite en étroite association avec le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, le ministère de l'agriculture et de la pêche, et avec les collectivités territoriales.

Enfin, en 2013, une circulaire relative au parcours d'éducation artistique et culturelle puis la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République⁵ vinrent compléter le très riche environnement juridique et réglementaire de l'éducation artistique et culturelle.

La loi de 2013, en son article 10⁶, a marqué un tournant majeur en faisant de l'éducation artistique et culturelle l'une des principales contributions à « *l'épanouissement des aptitudes individuelles et à l'égalité d'accès à la culture [...] elle favorise la connaissance du patrimoine culturel et de la création contemporaine et participe au développement de la créativité et des pratiques artistiques* ». À l'École, l'éducation artistique et culturelle devient obligatoire pour tous les élèves ; elle est « *principalement fondée sur les enseignements artistiques* »⁷. Un parcours d'éducation artistique et culturelle (PEAC) est ainsi institué pour tous les élèves tout au long de leur scolarité. Ses modalités sont fixées par les ministres chargés de l'éducation nationale et de la culture. Ce parcours est « *mis en œuvre localement* » et « *des acteurs du monde culturel et artistique peuvent y être associés* ».

Le parcours doit permettre à chaque élève de rencontrer des œuvres et des artistes, de s'initier à des pratiques artistiques et d'acquérir une culture artistique personnelle fondée sur les apprentissages. Profitant des apports conjugués de l'institution scolaire, des collectivités territoriales et de leurs partenaires associatifs, et des acteurs culturels, il est principalement ancré sur les enseignements artistiques ; il doit se concrétiser par la mise en œuvre de projets le plus souvent partenariaux et le recours à des pratiques diversifiées en matière d'éducation artistique et culturelle. La circulaire interministérielle du 3 mai 2013 définit le cadre de mise en œuvre du parcours d'éducation artistique et culturelle. Le *Guide pour la mise en œuvre du parcours d'éducation artistique et culturelle* publié en décembre 2013 en précise les principes (appui sur les enseignements obligatoires, cohérence, complémentarité, progressivité, équilibre, travail en équipe, pluridisciplinarité, partenariat), mais aussi les caractéristiques d'équilibre et de complémentarité entre les temps scolaire, périscolaire et extrascolaire, les responsables locaux, académiques et régionaux prennent en compte les spécificités et les dynamiques territoriales. À l'école, cette dynamique a pu être favorisée par la réforme des rythmes scolaires mise en place en 2013⁸.

³ Circulaire n° 2001-104 relative aux modalités de mise en œuvre des classes à projet artistique et culturel.

⁴ Communication interministérielle du 3 janvier 2005.

⁵ Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013.

⁶ *Idem*.

⁷ Le code de l'éducation précise à cet égard : « *Les enseignements artistiques 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 et visuels, 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* ».

⁸ Décret n° 2013-77 du 24 janvier 2013 relatif à l'organisation du temps scolaire dans les écoles maternelles et élémentaires.

Dans ce cadre, les ministres chargés de l'éducation et de la culture ont réinstallé le Haut conseil de l'éducation artistique et culturelle⁹ dans sa nouvelle composition, en décembre 2013¹⁰.

Enfin, un référentiel du parcours d'éducation artistique et culturelle¹¹ a été mis à la disposition des acteurs de l'éducation et de leurs partenaires en 2015. Ce document a été élaboré par le Conseil national des programmes et s'adosse au nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture, en lien avec les nouveaux programmes, conçus par cycles, de l'école maternelle au collège. Il fixe les grands objectifs de formation et les repères de progression qui y sont associés. Il assure une continuité et une progressivité dans les compétences visées en termes d'apprentissages, de rencontres et de pratiques.

Ces trente années de politiques et de mesures accumulées ont pu conduire à un empilement de dispositifs complémentaires aux enseignements qui, à l'extérieur de l'École, ont amené les acteurs à étoffer et professionnaliser leur offre. Le paysage de l'EAC donne trop souvent l'impression d'un émiettement, entre ce qui relève des enseignements, des dispositifs nationaux, des initiatives des échelons déconcentrés de l'État, de celles des collectivités territoriales, des institutions culturelles et des associations ou encore des écoles et des établissements eux-mêmes.

Comme ce rapport le montrera en détail, l'EAC est loin de couvrir aujourd'hui un périmètre stabilisé et partagé par l'ensemble de tous ceux qui s'en préoccupent. La notion même semble fluctuer dans l'esprit des différents acteurs, ce qui contrevient à la fois la définition claire d'objectifs communs et à leurs contributions conjointes en faveur du développement des compétences des élèves.

La mission des inspections générales et sa spécificité

Dans ce contexte difficile à appréhender, la mission des inspections générales, répondant à la commande ministérielle, a pour objet de proposer, de manière raisonnée, prudente et problématisée, les bases d'une méthodologie relative à l'évaluation d'une EAC organisée en parcours tout au long de la scolarité, afin d'aider à sa mise en œuvre par les acteurs territoriaux¹² et les responsables nationaux. L'affirmation de principes d'évaluation, simples et reconnus de tous, aptes à fonder la formalisation d'outils d'évaluation *ad hoc*, favoriserait une contribution à la question de la mesure de l'apprentissage des élèves en éducation artistique et culturelle et *par* l'éducation artistique et culturelle, tout en éclairant la validité et la pertinence des formes d'EAC qui n'ont cessé de se diversifier.

La mission a pris connaissance des nombreux rapports qui, de façon plus ou moins centrale, traitaient de l'EAC. Le dernier d'entre eux, demandé par le Premier ministre à Mme Sandrine Doucet, députée de la Gironde, *Les territoires de l'éducation artistique et culturelle*, a été remis en janvier 2017. Il a pour objet, dans une dynamique nécessaire de valorisation, de poser les

⁹ Institué initialement sous la dénomination de haut comité des enseignements artistiques par la loi du 6 janvier 1988 relative aux enseignements artistiques (article 15).

¹⁰ Dans le cadre de la priorité présidentielle donnée à l'éducation artistique et culturelle, les ministres de l'éducation nationale et de la culture ont installé le Haut conseil de l'éducation artistique et culturelle (HCEAC) dans sa nouvelle composition, le 10 décembre 2013. Cette initiative conjointe s'inscrit dans les axes de la refondation de l'école engagée par le ministère de l'éducation nationale tout comme dans le grand projet pour l'éducation artistique et culturelle du ministère de la culture et de la communication. Ce renouvellement se traduit notamment par une ouverture du Haut conseil à l'ensemble des acteurs de l'éducation artistique et culturelle. Décret n° 2013-783 du 28 août 2013 modifiant la composition et le fonctionnement du HCEAC.

¹¹ Arrêté publié au BOEN du 9 juillet 2015.

¹² Depuis les professeurs et les acteurs culturels jusqu'aux DRAC et aux recteurs.

modalités favorables de la gouvernance et de la mise en œuvre du PEAC, au niveau des territoires et des partenaires. Il n'a pas donné lieu à observation directe dans les classes¹³.

Les inspecteurs généraux ont fait le choix de considérer la question de l'EAC au plus près des élèves et des classes, si possible de ses effets, en s'appuyant essentiellement sur les approches pédagogiques. En outre, leur approche a pris en compte l'actualité du sujet de l'évaluation dans le système scolaire. Développé avec une attention croissante depuis une vingtaine d'années, il revêt une acuité nouvelle dans le cadre de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République, du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, et des programmes qui l'opérationnalisent : la logique curriculaire des nouveaux programmes confère une importance décisive aux modalités d'évaluation, qu'elles visent une période de formation ou l'ensemble d'un cycle¹⁴. Pour tous les domaines et toutes disciplines, des attendus de fin de cycle, assortis de repères de progressivité clairs, sont formalisés. L'EAC s'inscrit dans cette dynamique, notamment à l'aide de son référentiel et de son guide.

Pourtant, s'il est vrai qu'un consensus semble être établi sur l'intérêt intrinsèque de l'EAC au sein de l'École, l'évaluation en la matière ne va pas de soi pour les acteurs et partenaires de l'éducation nationale, tant ses problématiques et ses enjeux fondamentaux sont complexes, tant la question de l'appropriation intelligente de ces outils nouveaux soulève encore des questions. Ainsi, peut-on mettre en évidence, fondée sur des critères objectifs, la plus-value même que représente l'EAC pour la formation générale des élèves ? À quelles conditions pourrait-on adapter une démarche universelle d'évaluation à l'univers de l'éducation artistique et culturelle, sans dénaturer la valeur et la portée de celle-ci ? Autant de questions qu'il convient de se poser en préalable à toute tentative.

Quelles problématiques fondamentales de l'EAC pour concevoir son évaluation ?

Le périmètre de l'EAC recouvre nombre d'ambiguïtés qui sont délicates, voire impossibles, à lever. Faute d'un travail de définition précis, il est particulièrement complexe et presque vain de poser sereinement les fondements de son évaluation. Qu'évalue-t-on et que peut-on évaluer exactement lorsque l'on se situe dans le champ de l'EAC ?

En premier lieu, l'EAC ne s'affranchit jamais de la tension entre enseignement et éducation qui lui est constitutive. Tous les enseignements dispensés peuvent légitimement revendiquer qu'ils participent à l'éducation culturelle des élèves, cela d'autant plus qu'ils contribuent à la construction des compétences du socle dit « de culture ». L'on peut estimer, par ailleurs, que dans les enseignements artistiques, les trois piliers structurant l'EAC comme le parcours qui le fonde (connaissances, pratiques, rencontres), sont au cœur des pédagogies mises en œuvre et constituent des objectifs de formation posés par les programmes d'enseignement.

En second lieu, l'EAC ne tranche pas, et de moins en moins, entre art et culture ou encore entre éducation artistique et éducation culturelle.

¹³ Comme souligné page 16 dans le rapport : « *La mission n'a pas évalué pédagogiquement et artistiquement les contenus, à la fois par manque de temps et aussi parce que ce n'était pas là le sens de l'observation privilégiée* ».

¹⁴ Nouvelles modalités d'évaluation précisées par décret et arrêté le 31 décembre 2015 : décret n° 2015-1929 du 31 décembre 2015 relatif à l'évaluation des acquis scolaires des élèves et au livret scolaire, à l'école et au collège (BOEN n° 3 du 21 janvier 2016) ; arrêté du 31 décembre 2015 relatif au contenu du livret scolaire de l'école élémentaire et du collège, modifié par l'arrêté du 11 mai 2016.

Alors que le code de l'éducation souligne l'ancrage de l'EAC dans les enseignements artistiques¹⁵, les acteurs débordent de ce cadre pour embrasser plus largement la notion de culture et développer des actions ou des projets relevant d'autres enjeux.

Au sein de l'éducation nationale, les délégations académiques à l'éducation artistique et à l'action culturelle (DAAC) sont chargées de l'éducation à la culture scientifique, technique et industrielle, et développent à ce titre des politiques en lien avec des partenaires spécifiques. Certaines DAAC intègrent dans leurs équipes les correspondants académiques sciences et technologies¹⁶ (CAST). Les recteurs entérinent volontiers cette approche. Cette notion est par ailleurs, aux termes de la loi, l'un des trois piliers structurant l'EAC et le parcours qui doit l'organiser.

De plus en plus soucieuses de tenir compte de leurs spécificités territoriales, les unités d'enseignement (écoles et établissements) tendent à saisir les opportunités que propose leur environnement culturel aussi bien pour diversifier les formes éducatives que pour renforcer le sens des apprentissages. Tous les domaines de formation sont dès lors potentiellement concernés et les professeurs ont toute légitimité pour imaginer des projets dans leur domaine de spécialité, en particulier lorsqu'ils sont proches d'un acteur culturel et que ce dernier manifeste des préoccupations éducatives convergentes.

Le système scolaire semble ainsi assumer de plus en plus explicitement au cœur de son action des objectifs de nature culturelle, ce qui engage alors à renforcer la dimension culturelle de chaque domaine de formation. Parallèlement, ses partenaires mesurent de mieux en mieux les responsabilités qui leur incombent et revendiquent la liberté de chercher à atteindre ces objectifs en partant de leur domaine de spécialité.

Plus largement, la nature même des effets à mesurer dans le cadre de l'EAC ne fait l'objet d'aucun consensus clair pour les différents acteurs et partenaires qui y sont engagés. Qu'enseigne-t-on ? Les arts sont multiples et les champs culturels aussi divers que leurs frontières sont fluctuantes. Quel peut être l'objet de l'évaluation ? Les politiques publiques ? Les dispositifs ? Les programmes et leur application ? Les contenus ? Les incidences de ces derniers sur les performances et les comportements des élèves ? À quelles fins évalue-t-on ? Pour apprécier la pertinence des usages et des moyens financiers engagés ? Pour vérifier l'égalité de traitement entre les élèves ?

S'agit-il de mesurer les effets sur le rapport des élèves à l'art et à la culture ? Ceux qui visent à développer leur pratique artistique (effets intrinsèques) ? Ceux encore qui les amènent à davantage fréquenter les œuvres et les lieux de diffusion de l'art et de la culture ? Autant de perspectives que l'on peut résumer dans la formule utilisée aujourd'hui d'« éducation à l'art ».

¹⁵ « L'éducation artistique et culturelle contribue à l'épanouissement des aptitudes individuelles et à l'égalité d'accès à la culture. Elle favorise la connaissance du patrimoine culturel et de la création contemporaine et participe au développement de la créativité et des pratiques artistiques. L'éducation artistique et culturelle est principalement fondée sur les enseignements artistiques », article L. 121-6.

¹⁶ Nommé par le recteur, il est le correspondant privilégié de l'Académie des sciences. Sa mission s'inscrit dans le cadre des orientations relatives aux sciences et technologies portées notamment par les textes suivants :

« Une nouvelle ambition pour les sciences et les technologies à l'École »

« Enseignement intégré de science et technologie »

Le CAST accompagne les actions de culture scientifique en académie.

S'agit-il au contraire de mesurer les effets des actions éducatives, artistiques et culturelles, au bénéfice d'un parcours global de formation générale (lutte contre le décrochage, re-motivation scolaire, etc.) ? On se situe alors dans une perspective d'« éducation *par* l'art ».

Pour ces raisons, et nombre d'ambiguïtés, certains chercheurs spécialisés¹⁷ recommandent d'éviter d'employer le terme « évaluation » jugé vaste et trop polémique, car il peut faire référence aux notions de rationalisation budgétaire ou de recherche de la performance.

En outre, à la question délicate de l'objet de l'évaluation s'en ajoute une autre, non moins sensible : « doit-on évaluer l'EAC ? », le bien-fondé de la démarche étant sous la tutelle de nombreuses attentes et réticences contradictoires, de nature politique et idéologique, bien au-delà du seul domaine de la pédagogie.

D'un côté, l'on attendrait d'une évaluation en EAC qu'elle réponde au besoin d'attester la pertinence et l'efficacité d'une politique publique et de ses effets positifs, afin de la préserver dans un contexte d'instabilité qui en fait une urgence de nature politique et budgétaire¹⁸. De l'autre, l'évaluation, importée en EAC, suscite la méfiance : il ne peut être question de verser, s'agissant de domaines artistiques et créatifs, dans une rationalité caricaturale de l'EAC qui n'en saisirait que l'écume. Nombreux sont les chercheurs qui invitent à se méfier du « tout évaluation » et de ses dérives rationalistes en matière d'EAC.

Il importera donc de prendre conscience de tous les enjeux sous-jacents à la question, en commençant par définir ce que l'on veut évaluer, comment et pourquoi, afin de sortir des apories et des généralités. Il ne peut y avoir d'évaluation en matière d'EAC que rapportée à des objectifs définis et précis. En conséquence, la pluralité des objectifs doit appeler une pluralité de critères et de méthodes d'évaluation.

Un rapport aux ambitions raisonnables

En regard de la complexité du sujet, et des précautions mentionnées plus haut, il convient de se donner des ambitions raisonnables, mais sûres.

Il ne s'agira pas ici de s'attacher à la question de l'évaluation de *la* politique d'EAC, sujet de politique publique qui sort du champ de la pédagogie et de ses effets sur l'élève, mais bien d'*une* politique d'EAC en lien avec le contexte de la loi de refondation, au niveau d'une classe, d'une école, d'un établissement, d'un département, d'un bassin, d'une académie, pilotée par l'administration centrale ministérielle. Quels types de démarches, de principes, voire d'indicateurs pour quelles formes de l'EAC ? Comment mesurer l'efficacité / l'efficacité de l'EAC dans la diversité des formes qu'elle peut recouvrir sur le terrain, tout en apportant aux professeurs et aux acteurs territoriaux des repères pour mener à bien leurs actions ? Peut-on appréhender et évaluer les incidences de l'EAC sur la transmission et l'acquisition des savoirs ?

Il ne saurait être cependant question de proposer des instruments d'évaluation « clefs en main » (déclinables universellement) : une telle démarche, vouée à l'échec, ne conduirait qu'à rendre

¹⁷ Comme Philippe Coulangueau, directeur de recherche au CNRS. Audition au ministère de l'éducation nationale, 2016 ; conférence d'automne Reseo, 28-30 novembre 2016, Paris.

¹⁸ Cf. les propos tenus devant la mission par Marie-Christine Bordeaux, professeur de sciences de l'information et de la communication à l'université de Grenoble Alpes.

manifeste son impossibilité, et partant, à la décourager. Il est apparu à la mission qu'identifier les limites et les conditions favorables d'une évaluation en EAC, constituait déjà le cœur d'une approche positive et vertueuse de la question.

Aussi l'objectif est-il de constituer les bases d'un guide conceptuel et pratique pour penser la mise en œuvre d'une évaluation en EAC afin d'accompagner les acteurs et les partenaires dans la formalisation de leurs actions, la définition de leurs objectifs et de leurs critères d'évaluation et partant, le développement des outils adaptés à la diversité des situations rencontrées. L'approche retenue par la mission est donc formative et méthodologique : elle entend donner des clefs de compréhension afin d'aider à poser les fondamentaux de l'évaluation en EAC et à construire une culture partagée par les différents acteurs au-delà des différences d'approche.

Dans ce cadre, la mission s'est particulièrement attachée :

- à ne pas se limiter à une appréciation quantitative des dispositifs telle que l'ont tentée des enquêtes et des rapports passés, mais à considérer des objectifs qualitatifs liés au socle commun de connaissances, de compétences et de culture ;
- à embrasser les divers enjeux et dimensions de la politique d'éducation artistique et culturelle, à ses différentes échelles territoriales ;
- à placer l'élève et ses acquis au cœur d'une méthodologie de l'évaluation, y compris par la prise en compte du temps périscolaire ;
- à considérer les modèles développés à l'étranger, avec leurs éventuels outils et indicateurs d'évaluation, et à mobiliser les acquis de la recherche universitaire dans le domaine.

La présente mission n'a pas vocation à rendre compte, classiquement, d'une réalité de terrain, mais bien à proposer une étude prospective visant à valoriser la réflexion théorique et concrète de l'évaluation en EAC. Dès lors, l'échantillon des territoires visés et des établissements visités se devait d'être moins représentatif que contributif à l'atteinte de ces objectifs.

C'est ainsi que la mission a effectué des visites dans cinq académies, Dijon, Lille, Montpellier, Nantes et Poitiers. Ces études ont été enrichies par la sollicitation par écrit de huit autres académies que sont Aix-Marseille, Bordeaux, Grenoble, Limoges, Nice, Strasbourg, Toulouse et Versailles. Dans chacune des académies visitées ont été sollicités le recteur et des inspecteurs d'académie - directeur académique des services de l'éducation nationale (IA-DASEN), la délégation académique aux arts et à la culture (DAAC), des inspecteurs d'académie - inspecteurs pédagogiques régionaux (IA-IPR), des inspecteurs de l'éducation nationale des enseignements généraux et des enseignements techniques et professionnels (IEN ET-EG), des inspecteurs du premier degré et des conseillers pédagogiques chargés de missions en lien avec le sujet, des établissements, des partenaires institutionnels et d'une manière générale des acteurs intervenant dans le cadre du PEAC.

La spécificité essentiellement méthodologique de la mission a invité ses membres à ne pas s'en tenir aux protocoles traditionnels d'observations, de recueils d'informations, de croisements et d'analyses à différents niveaux. Plusieurs pistes ont été dès lors envisagées : l'état des lieux problématisés des formes d'EAC mises en œuvre sur le terrain afin de définir le champ à évaluer ; l'observation et l'analyse des indicateurs (implicites ou explicites) utilisés (anciens ou plus récents), tant nationaux

que territoriaux et partenariaux. L'appui de comparaisons internationales, de rapports ou d'études a permis de mettre en perspective les informations recueillies. Les visites de terrain et les entretiens avec des acteurs nationaux ont complété, sous l'angle des échantillons contributifs, les terrains d'analyse précédents. L'observation d'actions à l'échelle de l'école ou de l'établissement est demeurée une exigence essentielle.

C'est dans cette perspective que la mission des inspections générales, répondant à une commande ministérielle explicite d'appréciation de l'état des lieux de l'EAC, a structuré sa démarche en appréhendant, en premier lieu, les réalités qui rendent complexe l'évaluation en EAC. Dans une deuxième partie, elle s'est attachée à observer les évaluations en vigueur et les apports qui peuvent les enrichir. C'est enfin vers l'affirmation de principes et de méthodes qu'elle s'est acheminée dans une troisième partie.

1. L'EAC aujourd'hui, des réalités qui rendent complexe son évaluation

Cette première partie fait l'objet d'un développement spécifique en annexe 1 auquel il conviendra de se reporter pour de plus amples analyses.

Par les formes qu'elle revêt, la pluralité des acteurs impliqués, la diversité des territoires où elle se déploie, l'EAC recouvre aujourd'hui des réalités très hétérogènes. En témoignent notamment des objectifs et des orientations parfois différents entre l'École et ses partenaires, des initiatives diverses des collectivités territoriales, et surtout une appropriation variable des textes de référence qui la définissent. Les acteurs concernés agissent souvent en forces dispersées d'autant plus que de nombreux projets débordent du temps scolaire pour englober les temps périscolaire et extrascolaire. Tout cela fait de l'EAC un objet difficile à cerner et à penser dans la perspective de son évaluation.

Cette diversité s'accompagne parfois de protocoles d'évaluation singuliers. Lorsqu'elles existent, ces évaluations parcellaires sont incapables de s'agréger afin de nourrir une analyse globale de la politique d'EAC menée. La situation est, de plus, variable selon les académies où les formes d'action, tout comme le pilotage, diffèrent de façon sensible. Chacun conçoit cette évaluation en fonction de sa position au sein du système et de la logique qui en découle. On y entre par l'élève ou par le dispositif, mais également par des priorités (attirer les jeunes publics, lutter contre le décrochage, améliorer le climat scolaire, réduire les inégalités sociales, culturelles, territoriales, etc.).

La co-construction de politiques d'EAC avec les collectivités territoriales, les partenaires culturels et les différents acteurs du système éducatif est toutefois en œuvre dans certaines académies qui ont pu mettre en place des comités de pilotage ou stratégiques. Cet échelon opérationnel permet alors d'identifier des besoins, de construire des outils de pilotage et de fixer des objectifs partagés.

1.1. Une profusion d'actions dans un cadre incitatif fort

La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République¹⁹ a posé un nouveau cadre dans lequel s'inscrit l'action publique d'éducation artistique et culturelle. En amont et surtout en aval de la promulgation de la loi, des textes de différentes natures, comme présentés en

¹⁹ Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République, JORF n° 157 du 9 juillet 2013.

introduction, sont venus nourrir cette ambition. Parallèlement, des réformes ont été engagées, chacune influant sur la mise en œuvre de l'EAC et son organisation en parcours. C'est sur ces bases que les académies et leurs unités d'enseignement (écoles et établissements) se sont mobilisées. Elles ont alors tiré profit des occasions offertes par leur environnement culturel lorsque, parallèlement, les partenaires de l'École prenaient une plus forte conscience de leurs responsabilités.

L'institution porte à de nombreux niveaux de responsabilité le pilotage de la politique d'éducation artistique et culturelle. Les autres services de l'État intègrent cette ambition à leurs politiques. Les collectivités sont, sous diverses formes, de plus en plus attentives à cet enjeu. Enfin les acteurs culturels des territoires²⁰ conduisent des « politiques éducatives ». La contrepartie d'une préoccupation presque unanime reste la diversité, sinon des acceptions de l'EAC, du moins des périmètres qu'elle doit embrasser. L'histoire de l'action culturelle, puis de l'EAC, la multiplication des initiatives qui jalonnent les trois dernières décennies décrivent un paysage d'une grande richesse, qui reste peu aisé à lire et très difficilement appréhendable en vue de l'évaluation de son incidence sur la formation des élèves.

1.1.1. Un foisonnement d'actions, mais des difficultés à en mesurer la juste répartition sur tous les territoires

Les problématiques de l'EAC dans les territoires sont largement évoquées par les DAAC qui en relèvent l'hétérogénéité et constatent, pour ce qui concerne l'offre culturelle, quelques inégalités. La grande disparité du taux de couverture en projets ou actions d'EAC entre académies, mais plus encore, entre territoires d'une même académie, oblige à reconsidérer l'offre dans une logique de rééquilibrage territorial afin d'éliminer les zones peu ou pas concernées et à remédier aux difficultés. Des rééquilibrages s'opèrent dans les départements pour tenter de réduire ces inégalités. Tirer parti de l'offre artistique et du patrimoine local et vernaculaire est parfois le premier moyen d'apporter une culture aux élèves. Dans ce contexte, la mission a pu observer que :

- les trois piliers de l'EAC sont inégalement investis
- l'offre est diversement structurée, de l'initiative individuelle à l'offre co-construite

1.1.2. Une politique de l'opportunité insuffisamment régulée

Les offres conjoncturelles tiennent parfois lieu de politique d'EAC. Le volet éducatif de celles-ci n'est pas toujours adapté aux besoins des élèves et aux attentes de l'institution scolaire. En effet, les partenaires culturels et les collectivités impliqués s'approprient aisément le processus de montage de projet, mais ne se situent pas toujours dans une logique de co-construction. Les académies sont confrontées au consumérisme des enseignants, encouragés par la diffusion de « catalogues clé en main » élaborés par des partenaires²¹. Une synergie se met parfois en place avec des partenaires sur la base de relations personnelles, loin de toute considération institutionnelle. Dans de telles situations, la régulation n'est pas correctement assurée : des instances spécifiques permettraient de mieux identifier des principes, des objectifs, des éléments de référence et d'effectuer des choix en toute conscience.

²⁰ Institutions, structures, associations, etc.

²¹ Idem.

L'importance de l'offre proposée à l'École alliée aux incitations institutionnelles visant à développer l'EAC pèse dès lors lourdement sur l'action des professeurs. Cette double pression amène bien souvent ces derniers à ne se soucier que marginalement des objectifs d'apprentissage et d'éducation poursuivis et surtout de la façon dont ils prennent place dans un parcours de formation articulant enseignements et projets (ou actions) en EAC. L'évaluation ne peut être dès lors rigoureusement envisagée.

1.1.3. Un défaut de lisibilité et de visibilité

La question de la diffusion des actions relevant de l'EAC se pose en permanence. Elle a plusieurs conséquences. Pour les cadres de l'éducation nationale, il est tout d'abord souvent difficile de disposer, ne serait-ce que d'un simple inventaire des initiatives prises relevant de l'EAC. Par ailleurs, pour l'ensemble des acteurs, la juxtaposition de projets et de dispositifs locaux ou nationaux²² peu lisible ne permet pas d'inscrire avec pertinence chaque action dans une politique d'ensemble. Enfin, l'absence très fréquente de bilans concertés obère la possibilité de leur évaluation, aussi bien au niveau du projet mené que relevant d'une politique territoriale plus globale. Seuls quelques « grands dispositifs », têtes de pont des partenariats engagés par les DAAC ou les institutions culturelles et profitant de l'appui des collectivités, profitent d'une évaluation qui reste cependant quantitative. Dans ce contexte, les responsables éducatifs peinent à obtenir des remontées fines sur la dimension quantitative des actions menées, tout comme sur la dimension qualitative des projets. Certaines académies s'emploient cependant à remédier progressivement à ces difficultés.

Un besoin d'outils est cependant exprimé pour appréhender, mettre en œuvre et évaluer. Les outils de l'EAC (guide et référentiel) sont souvent mal connus au sein des écoles et des établissements.

1.2. L'EAC formalisée en parcours : une nouvelle complexité à mettre œuvre et à évaluer

Introduit par la loi, dans le but de tendre à l'égal accès à l'art de tous les élèves, le parcours d'éducation artistique et culturelle rassemble l'ensemble des connaissances acquises par l'élève, des pratiques expérimentées et des rencontres faites dans les domaines des arts et du patrimoine, que ce soit dans le cadre des enseignements, de projets spécifiques, d'actions éducatives, ou dans une complémentarité entre les temps scolaire, périscolaire et extrascolaire. L'émergence de cette notion de « parcours » dans le paysage des politiques d'éducation artistique et culturelle a fait apparaître des difficultés nouvelles.

1.2.1. Le parcours de l'élève : une notion en cours d'appropriation dont l'évaluation des effets apparaît prématurée

La notion de « parcours » est comprise par les acteurs des ministères de l'éducation nationale et de la culture comme devant embrasser les trois temps²³ de l'enfant. Même si la loi ne le dit pas, c'est la succession des moments d'EAC relevant de ces trois temps qui doit constituer un parcours structuré. De plus en plus attentive à faire partager aux élèves le sens des apprentissages scolaires comme à

²² CLEA, PEDT, résidences d'artistes, classes à PAC, ateliers artistiques, collèges au cinéma, etc. et nombre de dispositifs hybrides.

²³ Scolaire, périscolaire et extrascolaire.

former des citoyens susceptibles de s'investir dans la vie de la Cité, l'École ne peut être insensible à cet idéal.

Si l'éducation artistique et culturelle de l'élève est bien la préoccupation partagée par tous les acteurs de l'EAC, les problématiques induites par les temps qu'ils investissent prioritairement ne sont pas toujours les mêmes. Les objectifs poursuivis, pour être complémentaires, n'en sont pas moins différents, ce qui là encore ne facilite guère la construction d'une évaluation partagée. De même, si la notion de parcours est généralement bien assimilée dans ses aspects théoriques à l'échelle du pilotage académique, celle de parcours *de l'élève* devient plus équivoque à cette même échelle comme à celle des écoles et des établissements. Si les inspecteurs et les professeurs assurent partager la philosophie et les enjeux de la notion de parcours, ils en soulignent également les difficultés de mise en œuvre, de traduction pédagogique, notamment dans le cas de l'articulation avec les enseignements disciplinaires ou interdisciplinaires.

1.2.2. La confusion entre parcours et projets

Une autre difficulté, sémantique, embarrasse la mise en place du PEAC sur le terrain. Le terme de parcours (dans le domaine de l'EAC) est loin d'être stabilisé pour pouvoir être un repère partagé. Sa déclinaison dans le domaine scolaire (citoyen, avenir, santé) comme l'économie curriculaire des programmes d'enseignement de la scolarité obligatoire n'ont pas permis de donner corps à cette notion. Celle-ci reste floue pour de très nombreux acteurs de l'EAC qui utilisent parfois indifféremment les mots de parcours et de projet pour évoquer ce qui, jusqu'à une date récente, aurait été systématiquement considéré comme un projet. Aussi, assiste-t-on souvent à la requalification, voire au recyclage de dispositifs locaux, qui rebaptisés « parcours », sont censés répondre aux exigences nouvelles de la loi. Ainsi s'élaborent, pour les élèves, des « parcours » qui sont en fait des projets, à défaut d'être inscrits avec cohérence dans le temps de l'élève et de sa scolarité. Cependant, à défaut de pouvoir les constater sur les élèves, la mission a pu observer des effets positifs du PEAC sur certaines équipes d'école et d'établissement.

1.2.3. Un parcours pour tous les élèves : quelle généralisation ? quelle appropriation ?

Alors que la généralisation de l'EAC apparaît désormais comme un enjeu véritable, la complexité d'un suivi fiable des élèves, capitale s'agissant d'évaluation, s'ajoute aux difficultés de mise en œuvre et d'appréhension du PEAC. À ce stade, aucune instance académique ou partenariale n'est en mesure de traiter quantitativement et qualitativement la masse d'informations suscitée par la mise en place de l'obligation de l'EAC pour tous. De plus, il n'y aura pas de parcours et d'appréciation de sa cohérence sans une mémoire effective, sûre et garantie dans la durée. Or le besoin d'outils opérationnels en la matière est manifeste, l'application FOLIOS²⁴, quand elle est connue ou utilisée, soulevant diverses interrogations. La généralisation, tout comme le suivi du « PEAC pour tous », apparaissent donc encore délicats à envisager comme à garantir.

²⁴ « L'application permet une mise en cohérence du parcours de l'élève, elle l'aide à articuler les étapes de projets et à devenir acteur de ses choix. (...) FOLIOS vise à valoriser les expériences et compétences scolaires et extrascolaires des élèves et à leur permettre de s'approprier leur propre parcours, d'en garder une traçabilité dans le temps et de développer une forme d'autonomie dans leurs apprentissages. »

<http://www.onisep.fr/Equipes-educatives/FOLIOS/FOLIOS-au-service-de-tous-les-parcours-educatifs>

1.3. Un pilotage politique et opérationnel à mieux outiller pour évaluer

La circulaire interministérielle du 3 mai 2013 décrit le pilotage et le suivi du PEAC à l'échelon national et à celui des territoires. Quelles que soient les bonnes volontés et les structures mises en place avec une diligence et une efficacité diverses, la mission a constaté un déficit d'outils fins qui, adossés à des évaluations quantitatives et qualitatives, permettraient de piloter l'EAC. Lorsque ceux-ci existent, ils révèlent souvent un manque de principes et de critères pertinents pour coordonner les différentes dynamiques engagées et permettre son évaluation.

1.3.1. Au niveau national

Le ministère de l'éducation nationale assume une responsabilité majeure pour garantir que tous les élèves puissent profiter de l'EAC. Pour autant, il ne peut y parvenir seul et doit articuler son action à celle de nombreux partenaires. Le ministère de la culture reste un partenaire privilégié. Ces deux acteurs prennent des initiatives variées en partie concertées. Ils élaborent notamment :

- des textes de référence, à charge pour les territoires éducatifs d'en assurer la mise en œuvre et donc le pilotage incluant l'évaluation des effets ;
- des enquêtes dites d'évaluation qui cependant ne peuvent que compter les dispositifs diffusés nationalement, sans avoir les moyens de prendre la mesure de tous les autres.

Par ailleurs, le Haut conseil de l'éducation artistique et culturelle (HEAC) est le seul espace partagé permettant de réunir l'ensemble des acteurs nationaux. Depuis 2015, son action s'est concentrée sur l'élaboration d'une charte de l'EAC, référence supplémentaire qui s'adresse à tous les acteurs de l'EAC, dans et au-dehors du système scolaire. Le HCEAC n'a pas été, jusqu'à présent, en mesure de répondre à la tâche d'évaluation qui lui incombe.

Les collectivités territoriales et leurs associations représentatives

L'implication des collectivités territoriales est fort ancienne. Du paradigme de la démocratisation affirmé au niveau local, de la contractualisation à la décentralisation, le volontarisme local fut progressivement reconnu offrant aux collectivités territoriales la possibilité de dresser un bilan et de mieux coordonner leur politique culturelle. Avec la territorialisation croissante des politiques culturelles s'est ouvert le temps du « partenariat entre et avec les collectivités » justifiant pleinement qu'elles soient associées à leur mise en œuvre, leur pilotage, mais aussi leur évaluation, dès le stade de l'initiative, de la conception et de l'impulsion ministérielles. La prise en compte de l'exigence et du besoin d'évaluation est désormais effective, mais diverse dans ses ambitions

1.3.2. Au niveau territorial (académique et régional)

1.3.2.1 Le pilotage académique révèle une organisation plus formelle qu'effective

Depuis plus de trois décennies, les incitations émanant des administrations centrales ministérielles à organiser un pilotage territorial (essentiellement académique) réunissant les partenaires de l'EAC ont été nombreuses. L'institution des délégations académiques à l'éducation artistique et à l'action culturelle (DAAC) a montré une volonté d'unification et de pilotage. Cependant la place et le rôle des DAAC demeurent flous.

Le cadrage politique de la collaboration avec les partenaires répond diversement à la problématique de l'évaluation

Les textes nationaux de référence affirment à plusieurs niveaux de responsabilité la nécessaire collaboration avec les partenaires territoriaux de l'EAC. Dès lors, analyser les relations entre l'éducation nationale et ses partenaires nécessite de porter un regard sur la construction d'une politique territoriale avec les acteurs concernés, la cohérence de cette politique au niveau régional et le pilotage de cette politique. La mise en œuvre de la collaboration avec les partenaires requiert cependant la définition d'une politique globale qui devrait répondre à des attentes partagées intégrant la problématique de l'évaluation.

Une inéquité et une hétérogénéité de l'offre territoriale

Du fait de réalités sociales, économiques, géographiques ou culturelles très diverses, comme de l'implication variable des collectivités territoriales, la mission a constaté une réelle hétérogénéité de l'offre locale. Les territoires infra académiques sont loin de proposer les mêmes potentialités, ce qui amène la mission à se poser la question de l'égalité du traitement des élèves sur le territoire national. De surcroît, un déplacement de l'initiative (de l'État vers les collectivités) et du centre de gravité des financements introduit beaucoup d'incertitudes dans la définition et la régulation des offres publiques.

1.3.2.2 Relations avec les collectivités territoriales et les partenaires culturels

Depuis le premier protocole d'accord interministériel éducation - culture, en 1983, la question des relations de pilotage entre les acteurs de l'EAC n'a cessé de se poser. La nécessité d'y apporter des réponses opérationnelles s'est renforcée en proportion de l'implication croissante des collectivités territoriales, mais aussi de celle des structures culturelles.

Dans les académies visitées, les interlocuteurs de la mission privilégient les relations bilatérales entretenues avec les différents acteurs. Comme cela a été évoqué, la réforme territoriale en cours de mise en œuvre bouscule des équilibres et rend encore plus délicate la construction d'un pilotage partenarial à une large échelle géographique. Dans ce contexte, les rectorats entretiennent des relations suivies avec les DRAC, avec les grandes collectivités régionales et avec certaines intercommunalités. Ces rapports apparaissent peu fédérés par des objectifs partagés qui auraient pu être élaborés par une instance partenariale régionale comme l'exigeait la circulaire de mai 2013 précitée. Cet éclatement du pilotage d'un partenariat complexe pose de nombreux problèmes, notamment lorsqu'il s'agit d'évaluer l'action d'éducation artistique culturelle dont bénéficient les enfants d'âge scolaire. Lorsque les rectorats appréhendent cette évaluation dans le respect d'un principe d'équité et d'obligation éducative, leurs interlocuteurs territoriaux abordent la question, certes avec légitimité, mais différemment.

1.3.3. Au niveau de l'unité d'enseignement

Aucune action d'évaluation qualitative de la politique éducative ne peut faire l'économie d'une mobilisation des unités d'enseignement pour s'en nourrir. C'est au sein de ces unités que se construisent les connaissances et les compétences des élèves ; l'on peut y observer ce qu'ils

apprennent, et surtout leurs progressions. Cette évaluation « de première main » est à la source de toutes celles qui doivent être conduites à chaque niveau de responsabilité²⁵.

Cependant, si cette mobilisation est essentielle, la mission, notamment en termes d'outils élaborés et utilisés, a reçu témoignage de situations contrastées :

- les unes reposaient sur une solide réflexion qui n'éluait aucune des questions complexes posées par l'évaluation de l'EAC en école ou en établissement : elles identifiaient les limites des évaluations conduites, mais s'attachaient parallèlement à construire des réponses opérationnelles permettant de progresser vers le recueil d'une information précise sur les effets des actions conduites ;
- les autres en restaient à une approche très formelle de l'évaluation, reposant moins sur une réflexion approfondie que sur la nécessité de répondre à des injonctions plus ou moins explicites de la hiérarchie institutionnelle et des éventuels partenaires.

Dans les deux cas, le risque – et parfois la tentation – de la facilité affleure : reposant sur le « ressenti », privilégiant l'observation de la vie scolaire, de son climat et de toutes les relations qu'il suppose, finalement l'extrinsèque au détriment de l'intrinsèque, la subjectivité des observateurs prend la main sur l'évaluation, et leurs conclusions se diluent dans un grand nombre d'ambiguïtés qui éclairent très difficilement l'action d'EAC.

2. Vers une évaluation de l'EAC

2.1. Les démarches d'évaluation engagées en France : quelles leçons ?

2.1.1. Au plan national

2.1.1.1 *Un champ d'études trop discrètement abordé dans les travaux officiels*

L'éducation artistique et culturelle, ou « l'éducation artistique » considérée comme « une grande cause nationale » dans le rapport de Jacques Rigaud en 1996²⁶, fait l'objet, depuis de nombreuses années, de différents rapports des ministères de l'éducation nationale et de la culture ou du Parlement ainsi que de débats spécifiques lors de colloques publics. Toutefois, peu nombreux sont ceux qui traitent, de façon principale ou annexe, de la question de son évaluation ; ils l'évoquent lors des constats et des recommandations, parfois de manière incantatoire, mais ne proposent pas de définir une politique d'évaluation ou des méthodes d'évaluation concrètes.

Un besoin d'évaluation mais des propositions limitées

L'EAC a été l'objet d'examens réguliers des inspections générales ministérielles²⁷. Leurs rapports s'insèrent dans le cours de l'histoire, assez mouvementée, de l'EAC, qui montre la volonté partagée de l'État et des collectivités territoriales de conduire cette politique, mais aussi ses difficultés, liées

²⁵ Réseaux et bassins, départements, académies, ensemble du territoire national.

²⁶ *Pour une refondation de la politique culturelle*, rapport de Jacques Rigaud, La documentation française.

²⁷ L'EAC a fait l'objet de plusieurs rapports de l'IGEN, souvent conjointement avec l'IGAENR et parfois avec les inspections du ministère de la culture ou de notes particulières de l'IGEN.

notamment à certaines incompréhensions entre les ministères parties prenantes, à la succession parfois désordonnée des dispositifs et des plans de relance ou aux retours en arrière constatés à la suite d'alternances politiques²⁸. Ces études, destinées à répondre aux demandes, ministérielles ou parlementaires, de clarification, de suivi et de proposition, et parfois à nourrir la réflexion sur de nouvelles réformes, ont analysé l'application de l'EAC en fonction des différentes époques et des politiques menées.

Conformément à leur mission statutaire d'évaluation, les inspections générales ont couvert un champ d'observation très varié :

- la mise en œuvre d'une réforme (analysée par le rapport de l'IGEN et de l'IGAENR de mars 2002 sur la mise en œuvre du plan pour les arts et la culture en 2001-2002²⁹, suivi en 2003 par un rapport consacré à l'éducation aux arts et à la culture³⁰ commandé par le gouvernement aux trois inspections, qui lui-même a donné lieu quatre ans après au rapport de l'IGEN centré sur l'école primaire, *La mise en œuvre d'éducation artistique et culturelle dans l'enseignement primaire*³¹) ;
- le contrôle de la mise en place d'un enseignement (effectué par la note d'étude sur l'enseignement de l'histoire des arts dans le premier degré élaborée par l'IGEN en 2009³²) ;
- le partenariat entre les ministères et les collectivités territoriales (qui a donné lieu à un rapport de l'IGEN, en 2007, intitulé *Un enjeu renforcé, une responsabilité commune*³³, préparatoire au « plan de relance de 2008 ») ;
- le bilan d'un dispositif (détaillé dans le rapport de l'IGEN et de l'IGAC d'octobre 2012 sur *L'état des lieux des dispositifs d'éducation artistique et culturelle*³⁴, dans le continuum des travaux effectués lors de la consultation sur la refondation de l'École de la République ;
- *L'état des lieux d'une politique* (rapport de la commission Bouët - Desplechin, 2012-2013, et relatif à la consultation organisée par le ministère de la culture dès 2012³⁵).

Aux différents rapports des inspections générales se sont ajoutés des travaux menés par des parlementaires à la demande du Gouvernement, tel le récent rapport de la députée Sandrine Doucet, sur la territorialisation, déjà cité³⁶, ainsi que le rapport de 2005 de la députée des Alpes-Maritimes, Muriel Marland-Militello, sur le constat de l'insuffisance du bilan des dispositifs mis en place et de l'absence de généralisation de l'éducation artistique³⁷, confirmé cinq ans après par un rapport sur la démocratisation de la culture³⁸ ou par le Conseil économique, social et

²⁸ *Éducation artistique, l'éternel retour ? Une ambition nationale à l'épreuve des territoires*, Marie-Christine Bordeaux et François Deschamps, juillet 2013, Éditions de l'attribut.

²⁹ *Mise en œuvre du plan pour les arts et la culture en 2001-2002 – Le rôle et la place des intervenants extérieurs à l'école élémentaire*, rapport IGEN - IGAENR n° 02-019, mars 2002.

³⁰ *L'éducation aux arts et à la culture*, rapport IGEN - IGAENR - IGAC - ICCEAAC n° 03-013 et n° 03-025, janvier 2003.

³¹ *La mise en œuvre de l'éducation artistique et culturelle dans l'enseignement primaire*, rapport IGEN n° 2007-047, mai 2007.

³² *L'enseignement de l'histoire des arts dans le premier degré*, note d'étude IGEN n° 2009-084, septembre 2009.

³³ *Un enjeu reformulé, une responsabilité devenue commune – 20 propositions 8 recommandations Pour renouveler et renforcer le partenariat Éducation, Culture, Collectivités territoriales en faveur de l'éducation artistique et culturelle*, Rapport d'Éric Gross, rapport IGEN, 14 décembre 2007.

³⁴ *État des lieux des dispositifs d'éducation artistique et culturelle*, rapport IGEN 2012-124 - IGAC 2012-45, octobre 2012.

³⁵ *Pour un accès de tous les jeunes à l'art et à la culture*, rapport de Jérôme Bouët, IGAC, janvier 2013 (comité de consultation de l'éducation artistique et culturelle présidé par Marie Desplechin, installé par le ministre de la culture en novembre 2012).

³⁶ *Les territoires de l'éducation artistique et culturelle*, rapport au Premier ministre établi par Sandrine Doucet, députée de la Gironde, janvier 2017, déjà cité.

³⁷ *La politique des pouvoirs publics dans le domaine de l'éducation et de la formation artistiques*, rapport d'information n° 2424, commission des affaires culturelles, familiales et sociales, Assemblée nationale, 29 juin 2005.

³⁸ Avis sur le projet de lois de finances de la culture de 2011 *Culture – Création ; transition des savoirs et démocratisation de la culture*, présenté par Marie-Odile Bouillé au nom de la commission des affaires culturelles, 14 octobre 2010.

environnemental³⁹, et notamment dans un avis rendu récemment et rapporté par Claire Gibaud, en septembre 2013⁴⁰.

Les rapporteurs ont ainsi appréhendé, à un moment donné, les nombreux champs de l'EAC, notamment la politique menée, ses objectifs, son contenu articulé autour des enseignements et des dispositifs, sa mise en œuvre ou sa territorialisation. La question de l'évaluation n'y a jamais été traitée en profondeur, ses problématiques spécifiques n'étant que parfois et superficiellement abordées.

Ces documents constituent plus des étapes de réflexion, des états de lieux, des suivis ou des bilans que des évaluations *stricto sensu*. Par ailleurs, si les inspections générales peuvent être expressément chargées de l'évaluation de la politique éducative, comme de l'évaluation de l'enseignement, menée dans les académies de 1998 à 2006⁴¹, ou de l'évaluation d'un enseignement spécifique⁴², l'EAC n'a pas donné lieu à des rapports pour lesquels l'évaluation figurait explicitement dans les objectifs poursuivis sinon dans son intitulé. Un contre-exemple cependant : sollicitant conjointement les inspections générales des ministères de l'éducation nationale et de la culture pour « *élaborer un état des lieux des dispositifs d'éducation artistique et culturelle* », les ministres précisaient dans la lettre de saisine : « *nous souhaitons [...] que vous conduisiez une brève évaluation conjointe de plusieurs dispositifs partenariaux existants, au regard de leur impact sur l'accès effectif des jeunes à l'art et à la culture, de leurs résultats et perspectives, par rapport à un objectif de généralisation de l'éducation artistique et culturelle, et de leur coût* »⁴³.

Quels que soient leur objet ou leur contenu, les rapports élaborés au cours de ces quinze dernières années ont tous procédé à un bilan prospectif d'un champ ou de certains champs de l'EAC, plus ou moins large, plus ou moins complet, prenant parfois en compte les moyens budgétaires mobilisés. Ces travaux n'ont toutefois jamais été présentés comme des évaluations scientifiques, même si l'étendue et l'approfondissement des secteurs étudiés auraient pu justifier cette ambition (cf. *Évaluations croisées des inspections des deux ministères du plan pour les arts et la culture de 2000*⁴⁴ ou évaluation en 2012 des dispositifs partenariaux au regard de leur incidence sur l'accès effectif des élèves, de leurs résultats comparés à l'objectif de généralisation à l'ensemble de la population scolaire et de leur coût⁴⁵).

Si tous les rapports analysent les raisons de l'écart entre la volonté gouvernementale affichée et les résultats constatés, malgré la richesse des initiatives et des projets, et proposent diverses recommandations pour y remédier, seuls certains d'entre eux font référence à l'évaluation de l'EAC. Ceux-ci constatent qu'« *une évaluation fait cruellement défaut* »⁴⁶ : les bilans quantitatifs, déclaratifs, sont souvent limités et peu exploités en raison de l'absence d'outils communs de recueil et de traitement des informations statistiques et budgétaires, comme de leur relative fiabilité ; les bilans qualitatifs, comme l'étude d'impact du programme « Orchestres à l'école » réalisée par un étudiant

³⁹ *L'enseignement des disciplines artistiques à l'école*, rapport de Jean-Marcel Bichat, CESE, 11 février 2004.

⁴⁰ *Pour une politique de développement du spectacle vivant : l'éducation artistique et culturelle tout au long de la vie*, Claire Gibaud, octobre 2013, CESE.

⁴¹ Par exemple, *L'évaluation de l'enseignement de l'académie de Corse*, rapport IGEN - IGAENR n° 2006-39, juillet 2006.

⁴² *L'enseignement de la philosophie en baccalauréat professionnel – Évaluation du dispositif mis en œuvre dans l'académie de Reims*, rapport IGEN - IGAENR n° 2006-076, avril 2007.

⁴³ Rapport sur l'état des lieux des dispositifs d'éducation artistique et culturelle, déjà cité.

⁴⁴ Rapport sur l'éducation aux arts et à la culture, déjà cité.

⁴⁵ Rapport sur l'état des lieux des dispositifs d'éducation artistique et culturelle, déjà cité.

⁴⁶ Cf. rapport Marland-Militello, déjà cité.

dans six collèges en 2010⁴⁷ sont très rares. Peu de recommandations concrètes sont proposées : on évoquera, par exemple, la mise en place d'un outil de collecte des informations indispensables à l'État et aux collectivités territoriales, auprès du haut conseil de l'éducation artistique et culturelle ou, de préférence, auprès d'un observatoire national permanent chargé d'évaluer la pertinence et l'efficacité de la politique d'EAC.

Malgré cette discrétion, ces rapports mettent de plus en plus en avant la nécessité d'élaborer une évaluation de l'EAC. Comme le préconise le rapport, déjà cité, sur la mise en œuvre de l'éducation artistique et culturelle dans l'enseignement primaire, il faut à la fois « *clarifier ce qui doit être évalué et donner des outils (critères, indicateurs, etc.) aux équipes pédagogiques pour qu'elles puissent assumer leurs responsabilités* ».

Une réflexion institutionnelle, mais peu d'applications concrètes

L'enjeu de l'évaluation en EAC, préoccupation partagée par nombre d'institutions, a suscité progressivement lors de séminaires ou de colloques, généraux ou spécifiques, nationaux ou locaux, destinés aux différents acteurs (responsables politiques, cadres, chercheurs, représentants des collectivités territoriales et des associations, chercheurs, enseignants, etc.), des débats publics fondés sur les travaux scientifiques engagés depuis les années 1990 sur la place et les effets de l'EAC.

Même si elles ne produisent pas de méthodes d'évaluation « clés en main », ces réflexions mettent en lumière des interrogations et une démarche prospective intéressantes. Peuvent être ainsi cités quelques exemples significatifs d'interventions lors de quatre colloques (le symposium européen et international de recherche *Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle* organisé au centre Pompidou du 10 au 12 janvier 2007, suivi par le séminaire national de formation sur l'EAC proposé par le ministère de l'éducation nationale les 22 et 23 janvier 2007⁴⁸ à la cité internationale universitaire ; la première université de l'éducation artistique et culturelle organisée par le ministère de la culture et de la communication les 25 et 26 septembre 2014 à Villeneuve-lès-Avignon ainsi que le séminaire des contrats locaux d'éducation artistique et culturelle à Fumel le 23 janvier 2015).

- **Une conviction partagée**

La nécessité d'une évaluation fait l'objet d'un consensus, mais son objet paraît très complexe, comme l'a montré le symposium de Beaubourg. Il convient de différencier deux niveaux :

⁴⁷ Étude d'impact du programme « Orchestres à l'école » réalisée par Adrien Hille, étudiant en master « Economics and public policy » de Sciences Po Paris en 2010, avec le soutien de l'Institut Montaigne (dans six collèges, dont quatre en ZEP, avec 121 élèves des classes orchestre et 349 élèves dans le groupe de contrôle). Cette étude avait pour objectif de mesurer l'impact de ce dispositif sur les résultats académiques, la note de vie scolaire et les caractéristiques non cognitives comme l'attitude envers l'école, l'ambition, l'estime de soi, les rapports sociaux et la confiance envers les autres. Malgré certaines limites (échantillon réduit, pas de différenciation selon les caractéristiques de chaque élève, difficulté d'interprétation des variables non cognitives et de l'établissement d'un lien causal), elle a permis d'apprécier les effets de la participation au programme sur un certain nombre d'élèves.

⁴⁸ Actes du séminaire national sur l'éducation artistique et culturelle des 22 et 23 janvier 2007. Téléchargeables sur le site : http://eduscol.education.fr/D0217/actes_EAC.htm. Enjeux de l'éducation artistique pour le devenir de l'école et de ses élèves, évolution des politiques publiques en matière d'aménagement culturel ; La politique du réseau SCEREN-CNDP pour les arts et la culture et son articulation aux nouveaux pôles de ressources pour les arts et la culture ; La politique de formation des cadres de l'éducation nationale ; Présentation et synthèse du symposium sur les effets de l'éducation artistique et culturelle ; La dimension artistique et culturelle dans les projets d'école et d'établissements ; Construction et mise en œuvre d'une politique concertée à l'échelle du territoire ; La LOLF et le pilotage du système éducatif en académie ; La LOLF au ministère de la culture et de la communication.

« celui de l'appréciation de la performance des élèves, à court, moyen ou long terme, et celui de la pertinence ou de l'efficacité de la politique du dispositif observé ainsi que l'impact sur l'ensemble des acteurs engagés. La langue française, mais pas seulement elle, tend à confondre, sous le même terme d'"évaluation", ces deux aspects [...] de ce que les anglo-saxons appellent *assessment*, d'un côté, et *evaluation*, de l'autre »⁴⁹.

Cette difficulté d'évaluer la pertinence d'une action culturelle et éducative globale, et de percevoir les retombées à long terme de telles actions a été confirmée par Marie-Christine Bordeaux⁵⁰ lors de la première université de l'éducation artistique et culturelle citée *supra*.

- **Des outils indispensables**

Ainsi que l'a rappelé Bruno Racine⁵¹ lors du séminaire de formation de 2007, « *il faut passer des intentions et des objectifs à une approche aussi scientifique que possible des résultats* » et « *s'appuyer sur des connaissances indiscutables* » apportées par la recherche⁵². Plusieurs propositions sur la recherche et l'évaluation des politiques et des pratiques en matière d'EAC ont été avancées au cours du séminaire : « *une réflexion large et ouverte sur la nature et les outils de l'évaluation de l'EAC* » pouvant être confiée au Haut conseil de l'éducation artistique et culturelle, chargé de développer une politique d'évaluation des politiques publiques ; « *un pôle national de référence travaillant sur l'état de la recherche, la formation, l'évaluation, la production de ressources, les relations internationales, l'accompagnement des réseaux* ».

- **Des éléments de méthode d'évaluation**

Quelques interrogations ont été soulevées par le directeur général de l'enseignement scolaire à l'occasion d'un séminaire national de formation des cadres de l'EAC, en 2007 : « *Comment évalue-t-on les aptitudes et les talents en matière artistique ? L'engagement individuel dans un projet ? Le bénéfice que les acquis présumés peuvent représenter dans les composantes qui structurent la formation des élèves ?* » Elles ont été développées, lors de la première université d'été de l'EAC, par Jean-Marc Lauret⁵³ qui a présenté trois questions fondamentales :

- que veut-on évaluer ? Cela suppose de mettre en évidence les objectifs poursuivis par les décideurs et par les acteurs directement impliqués dans la mise en œuvre des projets et de « *vérifier que les projets n'aient pas été lancés sans que les objectifs des uns et des autres soient toujours explicitement formulés* » ;
- quel contenu donne-t-on au concept d'évaluation ? L'évaluation doit comporter plusieurs volets :
 - le contrôle de la conformité de l'exécution des projets à leur définition,

⁴⁹ Présentation de la synthèse du symposium de Beaubourg devant le séminaire de formation, par Emmanuel Fraise, président du comité scientifique du symposium.

⁵⁰ Marie-Christine Bordeaux, professeur de sciences de l'information et de la communication à l'université Grenoble-Alpes.

⁵¹ Bruno Racine, alors président du centre Pompidou.

⁵² Voir le séminaire de la Fondation Jean Jaurès du 16 février 2017 *Éducation artistique et culturelle : comment et pourquoi aller plus loin ?*, suivi par Jean-Paul Ciret : « *Une recherche forte et indépendante car les chiffres et les analyses qui en découlent varient d'une source à l'autre [...]. Elle doit pouvoir bénéficier des mêmes aides que celles accordées à la culture scientifique* ».

⁵³ Jean-Marc Lauret, chargé de mission à l'IGAC.

- le sens et la pertinence des actions réalisées en regard des finalités et des buts affichés,
 - la traduction des finalités en objectifs généraux,
 - la déclinaison des objectifs généraux en objectifs opérationnels,
 - la détermination des cibles à atteindre et des indicateurs destinés à mesurer le niveau de réalisation des objectifs,
 - l’analyse des effets imputables aux projets,
 - la durée nécessaire à l’atteinte de l’objectif,
 - l’efficacité des dispositifs,
 - l’analyse du caractère opérationnel des dispositifs mis en place au service du projet.
- qui doit assurer cette évaluation ?

Ces différents travaux peuvent certainement contribuer à la nécessaire réflexion sur l’évaluation, puis à l’élaboration d’outils aux divers niveaux de responsabilité.

2.1.1.2 Les enquêtes de la DGESCO : vers un nouveau cadre ?

Les enquêtes conduites par la DGESCO depuis une dizaine d’années dressent un panorama de l’EAC, partiel, mais cependant utile, qui ne saurait suffire à construire une véritable évaluation (pertinence, efficacité, efficacité, incidence et viabilité).

Nature, caractéristiques et portée des différentes enquêtes

Elles sont de dimensions très variables selon les années. D’un caractère essentiellement quantitatif, elles prennent systématiquement appui sur le réseau des DAAC chargées de collecter les informations disponibles au sein de leur service et plus largement auprès des acteurs académiques qui peuvent les compléter. Leurs principaux champs d’analyse portent sur le nombre d’élèves impliqués dans les dispositifs d’EAC à cadrage réglementaire national, sur le pilotage académique et partenarial de la politique d’EAC, et éventuellement sur les éléments les plus saillants de la dernière circulaire parue sur l’EAC en amont du lancement de l’enquête (circulaire relative au développement de l’EAC⁵⁴ puis circulaire relative au parcours d’éducation artistique et culturelle⁵⁵).

Avec la première enquête, en 2008-2009, il s’est agi de réaliser un état des lieux des pratiques artistiques et culturelles dans les écoles, les collèges et les lycées, en cherchant à mesurer la fréquentation de tous les dispositifs d’EAC correspondant à un cadrage réglementaire national (ateliers artistiques, classes à PAC, dispositifs cinéma, chorales scolaires, etc.). Cette enquête s’est inscrite dans la volonté de suivre la mise en œuvre de la circulaire de 2008 qui prévoyait des objectifs chiffrés pour chaque académie en matière de développement de l’EAC : volet culturel du projet d’école ou d’établissement, volet culturel de l’accompagnement éducatif, classes à horaires aménagés.

⁵⁴ N° 2008-059 du 29 avril 2008.

⁵⁵ N° 2013-073 du 3 mai 2013.

En 2010-2011, une deuxième enquête a porté une attention particulière au pilotage académique de la politique d'EAC (conventions rectorats - DRAC - collectivités territoriales et partenariats locaux). Comme la précédente, elle a eu pour objectif de mesurer le nombre d'élèves concernés par les dispositifs d'EAC à cadrage national : ateliers artistiques, classes à PAC, pratiques orchestrales et chorales dispositifs d'éducation à l'image, résidences d'artistes, etc. Elle s'est intéressée pour la première fois aux moyens engagés par les académies en faveur de cette politique : enseignants missionnés dans les services éducatifs des structures culturelles, évaluation des crédits mobilisés par les rectorats, etc. Elle a compris en annexe une analyse spécifique aux chorales et aux orchestres dans le second degré réalisée par l'IGEN.

L'enquête de 2011-2012 a repris nombre de questions précédemment posées. Elle a cependant permis d'affiner les données en distinguant les écoles et les établissements relevant de l'éducation prioritaire, mesure complexe à mettre en œuvre.

En 2012-2013, l'enquête fut centrée sur le pilotage et la mise en œuvre du PEAC. Si le suivi des dispositifs à cadrage national était maintenu (résidences d'artistes, classes à PAC, ateliers artistiques, pratiques chorales et orchestrales), il ne constituait pas le cœur de l'enquête. Celle-ci s'est focalisée sur les instances de pilotage académique en lien avec le cadre de la circulaire de 2013. Les conventions pour le développement de l'EAC, les contrats locaux d'éducation artistique (CLEA) et l'EAC dans les établissements (volet culturel du projet d'école ou d'établissement et référents culture) ont fait également l'objet d'une attention particulière. Les formations prévues dans le cadre de la mise en œuvre du PEAC ont été également étudiées et un recensement des PREAC a été réalisé.

En 2014-2015, une dernière enquête s'est concentrée exclusivement sur le pilotage et la mise en œuvre du parcours d'EAC. Les dispositifs d'EAC étaient exclus de son champ d'investigation. Certaines questions recoupaient des questions de l'enquête précédente : instances de pilotage académique, conventions pour le développement de l'EAC. Toutefois l'interrogation visait à affiner les éléments liés au pilotage académique. Dans le cadre de la mise en œuvre du PEAC, une attention particulière a été portée aux outils de suivi du parcours d'EAC de l'élève : déploiement de l'outil national FOLIOS, et autres dispositifs de suivi mis en œuvre au niveau académique.

Intérêt et limites de ces enquêtes

Ces enquêtes ont permis « *d'estimer le nombre d'élèves concernés par les principaux dispositifs d'EAC à cadrage réglementaire national* ». Au-delà de cette appréciation quantitative, elles ont apporté trois principaux enseignements :

- elles offrent une vision des modalités de pilotage académique de la politique d'EAC mises en place par les rectorats avec leurs partenaires et des difficultés rencontrées ;
- elles permettent d'effectuer périodiquement un focus sur des objets ou des thématiques spécifiques ;
- le processus de remontée par le réseau des DAAC installe ces dernières dans un rôle de coordination des différents acteurs des services académiques impliqués dans la politique d'EAC.

Elles révèlent aussi certaines limites et notamment une dimension essentiellement quantitative qui ne permet pas, au-delà de la fréquentation des dispositifs d'EAC à cadrage réglementaire national, d'apprécier leur pertinence pédagogique. Elles montrent également toute la difficulté d'avoir une vision fine et problématisée du pilotage de la politique d'EAC en deçà du seuil académique, car les acteurs concernés (DASEN, IEN, chefs d'établissements, etc.) ne sont pas directement consultés.

Ces enquêtes, de plus, ne considèrent pas les dispositifs d'EAC propres aux académies ou à leurs partenaires (DRAC, collectivités, etc.), et demeurent liées à l'inscription des données en séries

discontinues, sur la période, ce qui ne favorise pas les comparaisons entre plusieurs années, notamment pour ce qui est des moyens humains et financiers engagés au niveau académique.

Enfin ces enquêtes, élaborées à l'origine autour de la question des dispositifs nationaux et partenariaux d'EAC, négligent les autres composantes du PEAC identifiées par son référentiel⁵⁶, notamment les enseignements et la démarche de projet.

Le nouveau cadre législatif et son incidence sur l'approche évaluative

Au regard du cadre légal, la DGESCO considère que « *les enseignements artistiques obligatoires sont le premier point d'appui pour fonder une EAC qui concerne tous les élèves : la question est donc moins celle de l'EAC que du PEAC pour tous les élèves* »⁵⁷. Celle de la traduction de l'EAC dans la mise en œuvre d'un parcours pour chaque élève porte un double enjeu :

- un premier enjeu, diachronique : articulation des différents éléments du PEAC (enseignements, démarches de projets, dispositifs et actions éducatives) et des différents champs de l'EAC (rencontres, pratiques, connaissances) tout au long de la scolarité, dans une logique inscrite dans la progressivité des apprentissages et la diversité des domaines artistiques et des esthétiques, contribuant ainsi au projet global de formation de l'élève défini par le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, et opérationnalisé par les programmes de cycle ;
- un enjeu synchronique : continuité et cohérence des différents temps éducatifs de l'enfant, du scolaire à l'extrascolaire, complémentarité et pluralité des modalités éducatives et pédagogiques (de l'éducation formelle à l'éducation informelle).

Selon la DGESCO, la mise en œuvre du PEAC invite notamment à prendre en compte, pour l'évaluation :

- les modalités d'articulation de l'action des différents acteurs impliqués dans l'organisation de ce parcours, au sein de l'établissement scolaire et en dehors, qu'ils soient membres de l'équipe éducative de l'établissement ou partenaires de la communauté éducative, et qu'ils agissent à un niveau stratégique ou opérationnel ;
- la capacité de ces différents acteurs à structurer en amont les grandes étapes et les points d'appui du PEAC de l'élève dans un territoire ou un établissement donné, mais aussi à assurer sa mise en œuvre et à en suivre l'effectivité pour chaque élève, tout au long de la scolarité et dans les différents espaces - temps éducatifs ;
- l'incidence de cette action conjointe pour amener l'élève à définir un PEAC qui réponde aux exigences posées par son référentiel et s'inscrive dans un projet global de formation défini par le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, et opérationnalisé par les programmes de cycle ;
- l'implication active de l'élève dans une posture réflexive et métacognitive afin de donner sens à son propre PEAC, mais également la capacité de rendre lisible ce parcours pour sa famille.

⁵⁶ Arrêté du 1^{er} juillet 2015, publié au JO du 7 juillet 2015.

⁵⁷ Entretiens et note du bureau B3-B4.

Une action prospective justifiée par de réelles évolutions

La DGESCO a pu présenter à la mission – du fait des évolutions récentes induites par la loi et leur tentative d'appropriation – un certain nombre de freins et de difficultés.

- Pour ce qui concerne la notion de « parcours » :
 - la définition du parcours n'est pas la même pour tous, qu'il s'agisse du MENESR, du MCC, des partenaires culturels, associatifs ou des collectivités territoriales ;
 - comme exposé en première partie de ce rapport, il existe, tant dans les académies que parmi les partenaires culturels une confusion entre parcours et projet, action ou dispositif et notamment entre le parcours d'éducation artistique et culturelle de l'élève et les parcours artistiques thématiques proposés par les structures culturelles, les DRAC et les PREAC ;
 - la polysémie du mot parcours au sein même des textes législatifs et réglementaires récents entretient cette difficulté.

- Pour ce qui concerne la mise en œuvre du PEAC :
 - au niveau local, la nature de l'impulsion du PEAC, auprès des équipes, par les IEN et les chefs d'établissement varie significativement, selon les territoires ;
 - lorsqu'une forte impulsion est donnée, la conception du parcours et les modalités de mise en œuvre sont cependant variables ;
 - l'accès à des ressources culturelles de proximité est inégal ;
 - la mise en place de manière quasi concomitante dans le système scolaire de plusieurs parcours éducatifs (EAC, Avenir, Citoyen, Santé) est un véritable enjeu en termes d'appropriation par la communauté éducative ;
 - la question de l'articulation entre le premier et le second degré met particulièrement en jeu le parcours.

- Pour ce qui concerne la construction du parcours d'éducation artistique et culturelle de l'élève :
 - un premier écueil consisterait à envisager le PEAC comme une simple répartition entre niveaux, des rencontres, des pratiques et des connaissances ;
 - oublier l'élève, premier acteur de son parcours d'éducation artistique et culturelle serait un second écueil. À cet égard, il convient d'être particulièrement vigilant quand le parcours est présenté dans une logique d'offre (voire de prestation) : il revient aux cosignataires de la circulaire de 2013 de rappeler constamment que, si l'enfant est « au centre » de son parcours, c'est bien parce qu'il en fait l'expérience, et que cette expérience doit être active. Les objectifs de formation du référentiel n'ont pas encore été saisis sur le terrain du fait de leur complexité. Chacun d'entre eux devrait pouvoir être illustré par un exemple concret.

- Pour ce qui concerne la conception d'un partenariat au fondement de la construction du PEAC de l'élève :
 - quitter des habitudes de partenariats mal conçus ou déséquilibrés, ancrées au niveau local, semble difficile ;
 - la réussite du PEAC repose sur l'équilibre entre éducation artistique et éducation culturelle, dans le respect du rôle et des compétences de chacun des partenaires. Une typologie des partenariats pourrait d'ailleurs être établie : elle s'étendrait de l'absence jusqu'au consumérisme ou à la neutralisation du partenaire, en passant par la surspécialisation de certains enseignants.

Au regard de ces éléments, la DGESCO envisage désormais de distinguer plusieurs niveaux dans le cadre des enquêtes qui pourraient être menées, que ce soit sur l'EAC de façon générale ou bien sur la réalité du parcours qui l'organise :

- celui du **pilotage national de cette politique** : c'est la capacité à jouer un rôle notamment d'impulsion et d'accompagnement des grandes orientations qui doit être évalué ; le copilotage de la politique d'EAC est assuré par les services des administrations centrales du MENESR et du MCC, et associe les acteurs représentés au sein du HCEAC. L'action conduite à ce niveau pourrait être évaluée notamment au regard des objectifs fixés par la feuille de route interministérielle en faveur de l'EAC⁵⁸. Au niveau territorial, la capacité des services déconcentrés des deux ministères, en liaison étroite avec les partenaires locaux, à construire et à porter une stratégie de développement de l'EAC et de son parcours, appuyée sur un diagnostic des ressources et faiblesses du territoire, doit être évaluée. Au stade opérationnel, c'est la capacité du chef d'établissement ou de l'IEN à organiser en lien avec les équipes éducatives, et dans le cadre des instances existantes, les grandes étapes et le suivi du PEAC de chaque élève qui devra être évaluée ;
- celui de **l'évaluation de son incidence sur les élèves** : les compétences, les connaissances et la culture des élèves doivent être évaluées à chaque palier de validation du socle commun. Qu'évalue-t-on dès lors et avec quels outils : l'élève, l'équipe éducative, le système éducatif ? Des connaissances, des rencontres et des pratiques, ou la capacité à les restituer, à les lier et à leur donner un sens ?

La DGESCO souligne notamment le risque de réduire l'EAC à un ensemble d'acquisitions à évaluer alors que le processus dans lequel est engagé l'élève à travers son parcours peut être considéré comme une fin en soi. La question reste posée de savoir si l'essentiel n'est pas la capacité de l'élève à faire retour sur les expériences et apprentissages dont il a bénéficié. Une évaluation du PEAC en lui-même devrait se faire à l'aune des ambitions de cohérence, de continuité, d'équilibre.

Divers acteurs institutionnels soulignent de même la nécessité d'évaluer l'EAC et de bâtir des outils adaptés. Par exemple, l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP) a réaffirmé :

« la nécessité de l'évaluation quantitative, mais aussi qualitative des différentes actions d'éducation artistique et culturelle. Pour ce faire, il a été proposé d'établir et de définir des critères d'évaluation communs. Pour ce qui concerne les questions

⁵⁸ Cf. note 17.

d'informations et de ressources, les participants ont proposé la structuration d'un pôle national de référence. Il serait lieu "ressources" pour les questions de formations et d'évaluation, et permettrait la mise en réseau des informations et pratiques »⁵⁹.

Aussi, le renforcement du volet « pilotage » des dernières enquêtes relatives à l'EAC portées par la DGESCO vient-il signifier la volonté de prendre en compte le nouveau cadre du PEAC, notamment les préconisations en termes de modalités de suivi et de pilotage fixées par la circulaire de 2013. Toutefois la publication et l'entrée en vigueur du référentiel du PEAC en 2015 doivent amener à élargir encore la focale des enquêtes menées pour former la base indispensable d'une véritable évaluation, certes quantitative, mais aussi qualitative.

2.1.2. Expériences territoriales

Sur le terrain, les acteurs engagés partagent la conviction que l'activité artistique et culturelle est globalement bénéfique aux personnes (élèves, professeurs), aux institutions (écoles, établissements scolaires) et profite à la vie dans les quartiers urbains et péri-urbains, et dans les espaces ruraux. En revanche, l'élaboration de méthodes rigoureuses, voire scientifiques, et d'instruments partagés d'évaluation des effets de l'action culturelle et artistique est rare. Les réflexions et les démarches d'évaluation de l'EAC sont peu engagées. Ainsi la mission a-t-elle rencontré, la plupart du temps, un simple bilan de projets, et dans certains cas, une « évaluation » qui reste essentiellement cantonnée à l'aspect quantitatif. Par ailleurs, les outils disponibles (référentiel, guide, FOLIOS) sont insuffisamment connus, mis en œuvre ou adaptés.

Au niveau académique

Dans la plupart des académies visitées ou interrogées par la mission, malgré les efforts de certaines DAAC, la réflexion sur l'évaluation de l'EAC reste embryonnaire, tout comme les méthodologies mises en œuvre. Si la nécessité en est unanimement reconnue, chacun convient de la difficulté de l'exercice, surtout lorsque l'on cherche à évaluer les effets de l'EAC sur les élèves. Les rectorats, les DRAC et les collectivités les plus impliquées se concentrent, d'une part, sur des indicateurs objectifs (nombre de projets, nombre d'élèves concernés), d'autre part, sur les remontées des appels à projets, plus rarement, sur les bilans adressés au terme des actions menées. Dans la première perspective, il s'agit de compter avec la possibilité d'identifier, dès lors qu'un suivi longitudinal est prévu, des tendances quantitatives significatives (développement ou infléchissement) ; dans la seconde, c'est la qualité déclarée qui est davantage appréciée.

Si la plupart des interlocuteurs académiques rencontrés s'interrogent sur la question de l'évaluation de l'EAC (« *sachet de thé qui infuse* » selon le coordonnateur d'une DAAC), ils n'ont pas de position politique et théorique très affirmée, même s'ils identifient différentes interrogations cruciales sur le sujet. De fait, la plupart des responsables poursuivent la nécessité d'identifier l'existant : une quête de l'inventaire à défaut d'une évaluation des effets sur les élèves. Ce constat est presque systématiquement fait.

⁵⁹ Chantal Dahan, chargée d'études et de recherche « pratiques artistiques, culturelles et sportives des jeunes » à l'INJEP. Première université de l'éducation artistique et culturelle (EAC) organisée par le ministère de la culture et de la communication avec le concours de l'Observatoire des politiques culturelles.

De ce point de vue, deux positions pragmatiques, non contradictoires, se retrouvent fréquemment :

- la complexité de l'évaluation est contournée en étant indexée à un enjeu de pilotage et de mise en œuvre de l'EAC. L'idée se fait alors jour qu'il n'est peut-être pas nécessaire d'évaluer un projet si celui-ci est bien monté en amont, correctement accompagné et suivi (à cet égard, les académies vérifient de plus en plus la présence d'un véritable projet pédagogique et la crédibilité des intervenants) ;

Dans une académie, l'appel à projets mis en œuvre depuis 2012 repose sur un cahier des charges partagé par le rectorat et la DRAC dont les critères d'évaluation ont été déterminés en fonction de la circulaire de 2008, puis affinés grâce à la prise en compte du *Guide pour la mise en œuvre du parcours d'EAC* et du cahier des charges d'un prix de l'audace artistique et culturelle⁶⁰. Aussi n'est-il pas étonnant que la grille d'analyse déduite de ce cahier des charges soit parfaitement en phase avec celle adressée récemment par la DGESCO au titre du développement du PEAC⁶¹. Cet appel à projets est piloté par le DAAC et par le conseiller EAC de la DRAC. Il est conçu comme un moyen de donner les orientations pédagogiques et artistiques aux équipes. Les commissions d'évaluation des projets sont l'occasion de revenir vers certains porteurs de projets pour leur indiquer des pistes d'amélioration dont la prise en compte conditionne l'attribution de moyens d'accompagnement. À l'issue de la procédure, chaque projet donne lieu à une appréciation qualitative et à une information sur les moyens attribués par le rectorat et la DRAC. Cette procédure permet de donner davantage de cohérence et d'efficacité au pilotage académique de l'EAC ; elle offre une vision globale (premier et second degrés) de ce qui se met en place en matière de PEAC ; elle rend possible le maillage culturel du territoire et permet d'encourager les équipes à concevoir leurs projets dans une logique de liaison et de parcours.

Dans une autre académie, un conseil départemental a souhaité la mise en œuvre d'un programme spécifique dans lequel présélection, choix, pilotage, mise en œuvre et ébauche d'évaluation sont conduits par l'assemblée départementale et ses services : appel à projets en début d'année civile, sélection des propositions par un comité (Conseil départemental / éducation nationale / DRAC), choix, co-construction et réalisation des projets). L'appel à projets s'adresse aux artistes et aux équipes artistiques de tous domaines en situation de création. Il est ouvert à tous les collèges publics et privés du département. Il permet chaque année la mise en œuvre d'une vingtaine de projets respectant les contraintes suivantes : un seul projet par établissement, une rencontre entre des collégiens et des artistes, une ouverture sur plusieurs champs artistiques, une pratique artistique des élèves (notamment les élèves en difficulté), un rayonnement du projet dans tout l'établissement. Dans ce département, ce sont plus de 500 collégiens qui sont, chaque année, concernés par cette initiative de la collectivité, celle-ci estimant que ce sont dix fois plus de collégiens qui, témoins extérieurs aux projets, sont cependant « touchés » par ce programme. Chaque projet conduit au sein d'un établissement est assorti d'un questionnaire d'évaluation que complètent le professeur référent et le principal du collège concerné. Cette enquête permet notamment d'apprécier l'ouverture culturelle et la sensibilisation à une pratique artistique, l'épanouissement individuel des élèves, l'acquisition de compétences spécifiques pouvant être réinvesties dans le cadre des enseignements traditionnels, l'incidence positive sur les résultats scolaires et sur le groupe classe, ou encore la remotivation des élèves en difficulté. Cependant, la question de la fiabilité des sources d'information présidant aux réponses de telles enquêtes reste entière : sur quelle méthodologie évaluative, professeurs et principaux s'appuient-ils pour les compléter ?

- des bases de données relatives à l'EAC, le plus souvent quantitatives, sont élaborées par les DAAC. Elles demeurent limitées du fait qu'elles reposent le plus souvent sur une démarche

⁶⁰ Circulaire n° 2016-158 du 14 octobre 2016, Lancement de la 5^e édition du prix de l'audace artistique et culturelle.

⁶¹ Lettre de la DGESCO aux recteurs, du 4 novembre 2016, relative aux « moyens mobilisables pour mettre en œuvre le parcours d'éducation artistique et culturel ».

déclarative ou restent partielles : elles ne concernent que les actions et les projets profitant de son soutien budgétaire. Ce recueil d'informations peut aussi être focalisé sur des aspects très précis du développement de l'EAC, par exemple concernant son déploiement dans les territoires très ruraux, ce qui ne peut permettre une appréciation globale de son champ et de ses effets.

Parfois, au fil des expériences et des besoins qui se font jour, une amorce de réflexion stratégique et pertinente sur l'évaluation émerge, du moins commence à entrer dans le champ de préoccupation des acteurs académiques, avec des prismes qualitatifs de plus en plus marqués.

Dans une académie visitée, la mission déplore l'absence d'indicateurs significatifs permettant d'évaluer les politiques académiques et départementales en matière d'EAC. Les seules données recueillies par le pôle d'analyse et d'étude statistiques sont en effet les suivantes : le nombre d'ateliers artistiques, le nombre d'options artistiques facultatives et de spécialités (qui sont d'une tout autre nature), et le nombre d'élèves inscrits. Par ailleurs, l'enquête annuelle organisée par les DASEN de la même académie, à destination des écoles, servant à apprécier la mise en œuvre d'un certain nombre d'objectifs pédagogiques et éducatifs, n'inclut pas d'indicateur de mesure de l'action culturelle. Cependant, à l'occasion de la définition des orientations stratégiques présidant à l'émergence de la nouvelle région académique, l'EAC a explicitement été intégrée aux champs de la politique éducative, contraignant les deux académies concernées à travailler la convergence de leurs actions. À ce titre, des indicateurs au service d'un diagnostic commun sont apparus de plus en plus nécessaires.

Pour ce faire, et au-delà des travaux menés par chacune des académies depuis la publication de la circulaire instituant le parcours d'EAC, il est apparu indispensable de s'interroger sur les obstacles que rencontrait sa mise en place et les moyens d'y remédier. L'échelon opérationnel choisi a été celui du bassin d'éducation et de formation. Réunis au début de l'année 2016, les inspecteurs de circonscription et les chefs d'établissement, copilotes de ces instances, ont exprimé leur besoin d'un premier outil au service d'un état des lieux de la mise en œuvre du PEAC dans chaque bassin. Une telle préoccupation, nouvelle et bienvenue, manifeste un premier état de réflexion en faveur d'une évaluation des effets de leurs actions en EAC.

Dans ce contexte, une enquête a été adressée à toutes les écoles et à tous les établissements publics du second degré. Élaborée dans le cadre d'un groupe de travail réunissant le délégué académique à l'éducation artistique et à l'action culturelle et les inspecteurs volontaires chargés des enseignements artistiques, cette enquête, non obligatoire, se voulait brève et facile à compléter. Trois questions invitaient cependant à des développements qualitatifs. Les résultats de l'enquête ont été présentés au recteur en février 2017. Dans sa présentation, le délégué académique est revenu sur la méthode retenue, avec la volonté d'en tirer des enseignements. Des observations intéressantes ont été posées.⁶²

Au niveau des partenaires culturels

Les partenaires culturels disposent par ailleurs de leurs propres critères, connus des établissements scolaires. Dans les DRAC, les actions menées en partenariat avec l'éducation nationale sont inscrites, avec les autres, au sein d'une base de données nationales qui n'explique guère les indicateurs qu'elle retient, entre autres, la comptabilisation des élèves « touchés ». Cependant, la mission a pu

⁶² Témoignage du DAAC rencontré : « Non seulement la réalité à saisir est trop vaste, mais encore sa lecture, parce qu'elle serait nécessairement interprétative, ruinerait les efforts entrepris pour mettre en relation des signes saisis dans ce réel et des attentes, c'est-à-dire pour réaliser une évaluation. Il semble que l'horizon s'éclaircisse si l'on fait le choix d'une logique de collaboration sur un territoire défini. Prenons un comité de pilotage du PEAC dans un bassin d'éducation. Appuyons-nous sur les principes définis dans la charte pour l'éducation artistique et culturelle, sur les enjeux repérés du territoire, dans le cadre des missions de tous les acteurs présents. Il semble alors possible de choisir l'un de ces éléments, de lui associer des attentes, dont la satisfaction ou non sera mesurée par des indicateurs. Nous aurons non seulement une évaluation fiable, mais aussi la construction progressive, commission après commission, d'axes stratégiques communs voire de responsabilités partagées. »

entendre, dans l'administration centrale et déconcentrée du ministère de la culture, des voix qui soulignaient la faible mobilisation de ces bases qui, faute de personnels, ne seraient ni nourries ni analysées avec la rigueur requise.

L'évaluation telle qu'elle est pratiquée par les institutions culturelles soulève d'autres problèmes. Les « scènes nationales », par exemple, doivent chaque année faire remonter un certain nombre de données au ministère de la culture, au sein de la base OMEGA, à partir d'un formulaire complexe comportant deux types d'entrées : nombre de spectateurs, de participants et de partenaires / types de partenaires, de projets, d'actions. La difficulté à remplir le questionnaire réside dans le chevauchement des catégories : par exemple, comment et combien de fois compter les élèves d'une classe qui cumulent trois actions (visiter les ateliers techniques, assister à un spectacle, travailler ensuite dans l'école ou l'établissement avec un médiateur de la scène partenaire). De telles interrogations devraient être également soulevées au sein du ministère de l'éducation nationale.

La légitimité même de la notion d'évaluation en vient parfois à être remise en cause, tant elle est délicate. Le directeur d'une grande structure culturelle nationale rencontré a critiqué « *la prolifération de l'évaluation* », alors que seul « *le sens politique de l'action* » lui paraît devoir être discuté. Selon lui, les enquêtes négligent la préoccupation principale de la scène partenaire : « *s'inscrire dans le domaine de l'art.* » La création est à ses yeux la responsabilité première de l'établissement. La question se posant prioritairement en matière d'évaluation est celle de la « *capacité à évaluer une œuvre* ». Cette position, quoique radicale, rappelle que mettre les élèves au contact d'œuvres de qualité demeure un impératif premier. Dès lors, le risque est grand de voir se multiplier les « expositions à l'art » portées par des initiatives fragmentées, s'apparentant davantage à des animations qu'à une véritable éducation apportant des connaissances et engageant les élèves à réfléchir à l'originalité et à la portée de la création artistique.

Dans une académie, un théâtre et la compagnie qu'il abrite (pôle de création jeune public et d'éducation artistique) ont défini un projet visant à faire se rencontrer des artistes au travail, des publics, jeunes et adultes, et des professionnels de l'enfance, de la jeunesse, de l'éducation et de la culture. Différentes activités sont proposées aux établissements scolaires et aux structures en lien avec l'enfance et la jeunesse : l'approche de l'évaluation demeure strictement quantitative (30 000 enfants accueillis, 80 compagnies en résidence, 250 rendez-vous, etc.). La structure se place dans la seule perspective de l'élaboration de projets, au bénéfice d'un public le plus large possible.

Ainsi, la pertinence de l'évaluation quasi exclusivement quantitative atteint très vite ses limites. Sans être abandonnée, elle devrait s'enrichir d'une réflexion plus stratégique et critique sur le choix des objectifs, des formes, des actions proposées relevant de l'EAC, sans occulter une interrogation permanente sur les vertus éducatives et pédagogiques des œuvres mises en lumière, des démarches artistiques présentées, ou encore les compétences en médiation des artistes mobilisés. C'est sur cette base que pourrait sans doute évoluer la réflexion des partenaires culturels s'agissant des formes et des enjeux de l'évaluation ; par ailleurs, des espaces de convergences avec les préoccupations des acteurs de l'éducation nationale en ce domaine pourraient s'ouvrir.

Au niveau des collectivités

Dans un contexte où la réflexion sur l'évaluation est si peu engagée, des initiatives des collectivités territoriales témoignent d'une prise de conscience des enjeux. Ainsi, une communauté de communes s'est préoccupée d'associer une instance académique à l'évaluation des projets qu'elle avait menés.

Dans la perspective d'une analyse plus objective, les deux coordonnateurs ont élaboré un partenariat avec un laboratoire de recherche universitaire, soutenu par la DRAC et la région, et fondé sur l'idée d'une expérimentation de la « trace » dans le cadre des parcours d'EAC. À terme, il s'agira de mettre en place un prototype d'outil d'évaluation des effets produits sur l'élève par une activité artistique et culturelle.

Cette préoccupation rejoint celle du groupe mis en place dans un département voisin, piloté par un IEN chargé de la mission culture humaniste, qui a notamment organisé, en janvier 2017, un colloque départemental avec la DRAC et CANOPE (traces, parcours, territoires). Les promoteurs de cette action notent cependant que les outils permettant de garder la trace du parcours individuel, comme le LSU – qui fait actuellement l'objet de crispations, mais qui n'a pas à l'évidence vocation à répondre à ce type d'attentes – ou FOLIOS, ne sont pas encore utilisables.

Une évaluation locale de l'EAC par l'analyse des interventions éducatives

Une municipalité importante qui a mis en place des interventions éducatives en temps scolaire (IETS), assurées, à la demande des enseignants, par des intervenants municipaux (des établissements référents : l'opéra, le musée archéologique, le musée des Beaux-arts, les archives, les bibliothèques, etc.) a souhaité définir des indicateurs qui s'appuient sur les données extraites de l'outil informatique de la plateforme des IETS. Ces données portent sur les demandes d'interventions régulières ou ponctuelles, par classe. Les informations sont présentées à l'échelle des écoles regroupées par quartier. Il est ainsi possible de suivre, avec une grande précision, la répartition et la nature de l'offre par quartier, par école et par enfant. La lecture des différents tableaux est riche de nombreux enseignements (pilotage et évaluation). Ainsi un premier indicateur révèle la répartition des actions par acteurs référents (le conservatoire réalise 52 % des interventions) ; un deuxième indicateur offre une image précise de la réalité de l'offre (EAC, EPS, environnement, citoyenneté) par quartier (répartition des heures d'IETS dans les écoles primaires par domaine). L'offre d'IETS, qui se détermine en fonction des demandes des enseignants, varie sensiblement d'un quartier à l'autre. Les quartiers les moins favorisés se démarquent des autres avec une large surreprésentation des heures d'EPS parmi l'ensemble des activités proposées : on apprend à l'étude de cet indicateur que le quartier le plus défavorisé reçoit la plus faible proportion d'intervention d'EAC, mais la plus importante d'EPS. À l'inverse, le quartier le plus favorisé bénéficie de la plus importante part des interventions en EAC : l'offre d'EAC croît avec le profil socioprofessionnel des quartiers. Un autre indicateur analyse l'offre d'EAC au regard du nombre d'élèves : ainsi un enfant scolarisé dans un des quartiers favorisés de la ville bénéficie de deux fois plus d'heures d'IETS culture qu'un enfant scolarisé dans le quartier le moins favorisé. Pour réaliser des comparaisons entre territoires de l'offre d'IETS en tenant compte des effets de structure liés au volume d'enfants scolarisés, la municipalité s'appuie sur l'indicateur du nombre d'heures d'IETS rapporté au nombre d'enfants scolarisés dans les écoles du quartier.

Ailleurs, le conseil départemental (service éducation artistique et culture) et plus particulièrement le comité de pilotage du parcours « Du collège à la scène », constitué des représentants du conseil départemental, des services de l'éducation nationale et de la DRAC, a souhaité déployer une procédure d'enquête qualitative portant sur les conditions de mise en œuvre des projets menés avec des lieux de diffusion, des services éducatifs et des artistes. Il s'agit d'un outil d'information destiné à apporter aux instances de pilotage des éléments utiles à une analyse globale du fonctionnement du dispositif au regard des objectifs affichés de découverte et de sensibilisation des collégiens aux arts de la scène. Il complète les bilans administratifs des actions éducatives territoriales (AET). Il ne s'agit cependant, en aucun cas, d'une évaluation apte à appréhender les incidences du dispositif sur les élèves.

2.1.3. Dans les classes

Les unités d'enseignement apparaissent, quant à elles, assez démunies pour mettre en œuvre une évaluation qualitative qui, si elle veut se préoccuper d'abord des effets sur les élèves, doit se construire à leur niveau. Pourtant, le référentiel du PEAC et les principes posés antérieurement par le guide du parcours devraient peu à peu les aider à faire évoluer cette situation. Sa troisième partie présente en effet les « *objectifs de formation en éducation artistique et culturelle visés lors du parcours* » accompagnés de « *repères de progression* » du cycle 1 au cycle 4 (le lycée n'est ici pas concerné) encadrant les trois « piliers » de l'EAC : fréquenter (rencontre) ; pratiquer (pratiques) ; s'approprier (connaissances). Ces repères sont complétés par une présentation précise de la « *contribution de l'éducation artistique et culturelle au projet de formation défini par le socle commun de connaissances, de compétences et de culture* ».

Les interlocuteurs de la mission l'ont souvent rappelé : ce référentiel reste pour le moment peu connu et *a fortiori* peu intégré aux pratiques professionnelles des professeurs, des chefs d'établissements et des directeurs d'école, ce qui peut se comprendre puisqu'il a été publié simultanément à d'autres textes aux conséquences importantes (programmes, réforme des structures) qui ont considérablement mobilisé la réflexion des acteurs. On peut espérer que cet outil sera enfin utilisé par les équipes pour réfléchir à l'évaluation de l'EAC ou, plus exactement, à la contribution des projets d'EAC à l'acquisition par tous les élèves des compétences du socle commun. Il serait par exemple souhaitable que les projets présentés dans le cadre d'appels à projets se réfèrent systématiquement à ce référentiel. On peut de même souhaiter que les conseils de classe et de cycle, prenant appui sur les bilans périodiques (LSU) dans lesquels le PEAC est mentionné, considèrent les compétences développées chez les élèves par les projets EAC dans leur délibération, que les projets d'école et d'établissement formalisent des choix spécifiques issus de cette référence, que les contrats d'objectifs posent des objectifs mesurables, enfin que, dans le second degré, les bilans pédagogiques annuels proposés en conseil d'administration présentent l'action de l'EAC en ce domaine.

L'avancement des équipes sur le sujet de l'évaluation en EAC se présente très diversement. La mission a constaté que la réflexion sur l'évaluation est inexistante, absente lors de la conception et de la réalisation du projet.

Un orchestre en résidence est, cette année, le partenaire privilégié d'un collège : cette formation travaille à la production d'un grand opéra du répertoire baroque autour du mythe d'Ulysse. Les activités de médiation sont fondées sur une œuvre particulièrement adaptée (*L'Odyssée* est étudiée en français ; la mythologie est souvent abordée par les enseignants). Le thème d'Ulysse sera le dénominateur commun des actions au collège. L'action se déroule en deux temps simultanés : un temps pédagogique et un temps pratique. L'opéra sert de support de travail, en lien avec les programmes du collège. Les artistes prolongent les séquences étudiées avec les professeurs : en français et en histoire (co-intervention des professeurs : lecture partielle et travail autour de *L'Odyssée* d'Homère) ; en technologie : travail sur la facture instrumentale, l'évolution de ces matériaux ; en éducation musicale : travail d'écoute autour des caractéristiques de la musique baroque, travail vocal sur des extraits de l'œuvre ; moments choisis, travail instrumental ; en arts plastiques, réalisation d'un projet « Mon décor est un personnage » ; et par ailleurs, rencontres avec les musiciens, restitution finale, découverte d'un lieu de spectacle et écoute d'un opéra). La conception de cet excellent projet est particulièrement soignée, cependant sa mise en œuvre n'accorde aucune place à l'évaluation. Un vague bilan chiffré présente l'activité de la précédente année scolaire : plus de 40 jours de présence des artistes dans le collège ; toutes les classes du collège ont été concernées par au moins un atelier ou une répétition

publique ; six programmes différents de musique de chambre répétés ; deux sorties ont eu lieu à l'opéra ; un concert exceptionnel a été donné au collège, *L'Instant Musical* avec les artistes de l'orchestre impliqués dans les différentes actions ; de nombreux enseignants se sont engagés dans diverses actions (éducation musicale, français, anglais, technologie, EPS). De ce bilan, il ressort une conclusion à valeur prospective : le consensus des acteurs sur les effets bénéfiques (impressions subjectives) de ce large projet engage à l'approfondir les années suivantes. Consensus rejoint par celui de l'ensemble partenaire, « *il importe d'entretenir cet échange avec les élèves et les équipes du collège. Notre volonté est d'instituer un climat de confiance propice à la discussion pour favoriser le dialogue et la proximité entre les artistes et le public* »⁶³.

Les difficultés sont souvent criantes dans les zones rurales. La responsable d'une cité scolaire située dans une zone dépourvue d'institutions culturelles reconnaît la difficulté d'objectiver les résultats des projets menés dans son établissement (notamment un projet important associant une troupe de théâtre, un EPHAD, un centre culturel, une résidence d'artiste, ensemble financé par la DRAC). Face aux contraintes pour mobiliser des partenaires souvent lointains, financer des actions – ne serait-ce que le déplacement des élèves dans un établissement culturel – les questions d'évaluation restent secondes, l'urgence étant de construire des actions nombreuses et articulées les unes aux autres (« faire parcours »), mais aussi aux enseignements.

Cependant quelques tentatives intéressantes d'évaluation révèlent plusieurs phénomènes convergents :

- Une entrée pertinente par les compétences artistiques développées et leur contribution à l'éducation globale de l'élève

Une école classée en REP+ met en œuvre depuis cinq ans un projet ambitieux de théâtre en liaison avec la maison de quartier, qui permet de suivre une même classe dans la durée, de mesurer ses progrès éventuels et de la comparer avec une « classe témoin » située dans une école des environs et qui ne profite d'aucune action comparable⁶⁴. L'évaluation formelle a déçu les acteurs. Les élèves de la classe « théâtre » n'ont pas fait de progrès plus significatifs dans les compétences fondamentales que les élèves de la « classe témoin ». Cependant la comparaison n'est pas vraiment probante, les élèves de cette classe étant issus de milieux socioculturels plus favorisés et leurs résultats étant globalement meilleurs. Le questionnaire servant aux évaluations a été conçu et mis en œuvre par un professeur des écoles aujourd'hui à la retraite. Les critères qualitatifs, en revanche, sont source de satisfaction. Si l'on se rapporte au comportement des élèves dans la durée, des progrès significatifs semblent liés à l'activité théâtrale. Le metteur en scène peut, quant à lui, quantifier, au regard de ses propres critères, les progrès des élèves : capacité à poser sa voix, à se placer dans l'espace, à écrire un texte, à proposer des solutions de mise en scène. Les professeurs des écoles soulignent le lien direct entre l'expérience offerte par ce projet et les compétences de vie scolaire : estime de soi, capacité à écouter l'autre, contrôle du corps en récréation, mais aussi engagement dans la résolution de problèmes. La pratique professionnelle des enseignants a été, elle aussi, favorablement modifiée, quoiqu'à la marge : intérêt accru pour le temps libre accordé aux enfants, pratique plus fine de l'observation. L'implication des parents et le lien social dans le quartier ont connu des progrès : ces objectifs atteints correspondent aux attentes exprimées par la maison de quartier qui accueille le projet (répétitions, spectacle).

⁶³ Céline Foucaut, chargée du développement des projets en région *Le Concert d'Astrée*.

⁶⁴ Ce qui n'est pas sans poser quelques problèmes éthiques dès lors que l'objet de la recherche est l'EAC pour tous les élèves.

- Les effets sur le climat scolaire plébiscités

Souvent sollicité *a minima*, ce prisme est très souvent cité par nos interlocuteurs. Les chefs d'établissement sont nombreux à l'avoir privilégié et à souligner l'incidence de l'EAC sur le climat et les résultats scolaires, et l'intérêt manifesté par les élèves pour la culture. Ces effets se manifestent notamment par :

- un moindre absentéisme sur le temps dans lequel l'EAC se développe ;
- une relation de confiance plus palpable entre les équipes éducatives et les élèves ;
- un investissement important des enseignants et une dynamique de classe et d'établissement plus grande ; une image de l'établissement qui évolue positivement ;
- un élargissement des centres d'intérêt des élèves ;
- parfois, une augmentation de la fréquentation du CDI et plus particulièrement une modification de la nature des emprunts d'ouvrages liée à un intérêt plus marqué pour les domaines artistiques et culturels ;
- une contribution au développement des compétences du socle commun.

- La question de la trace au cœur des interrogations (FOLIOS)

La question de la trace des élèves, par et pour l'élève, est perçue comme un enjeu essentiel, au cœur de la réflexion sur l'évaluation en EAC. Dans une académie, plusieurs partenaires institutionnels et culturels ont édité un carnet à l'usage du jeune spectateur et de l'adulte qui l'accompagne. Ainsi trouve-t-on, dans l'un d'entre eux, le petit texte suivant :

« Chaque présence dans une salle est une aventure. Surtout si j'ai la chance de découvrir des spectacles de différents domaines artistiques, de diverses époques et civilisations, avec des formes et des contenus qui se renouvellent. Grâce au travail dans ce carnet, je pourrai progressivement poser un regard plus aiguisé sur ces œuvres. Je garderai aussi une "mémoire" de mon parcours de spectateur en relisant régulièrement mes fiches. [...] Mon avis pourra alors se développer et se préciser au fur et à mesure que je compléterai mon carnet, le plus souvent avec le soutien d'un adulte. Au fil de ce cheminement commun (adulte et jeune), nous partagerons connaissance et culture artistiques pour mieux percevoir les codes et les signes qui nous seront utiles pour aller plus loin dans notre voyage, mais aussi dans la vie ».

L'utilisation des outils numériques, quant à eux, commence à être évoquée au sein des équipes, en même temps que se pose la question de la pertinence de l'offre institutionnelle en ce domaine. La conception de FOLIOS est peut-être, pour certains interlocuteurs, déjà dépassée sur le plan des techniques numériques. Son ergonomie, son usage, son potentiel et ses limites ont été très souvent évoqués lors des entretiens conduits par la mission alors même que la question de la réalité de son déploiement n'a pas encore été posée. Ainsi, les partenaires d'un centre d'art proposent de s'appuyer, pour que les élèves gardent la trace de leur parcours, sur les pratiques numériques des élèves et les réseaux sociaux, en lien, bien sûr, avec l'éducation au numérique, sachant que les médias sociaux actuels seront eux aussi rapidement périmés. L'attention a été attirée sur un outil tel

numéridances⁶⁵, édité par le Centre national de la danse (CND) avec le soutien du ministère de la culture, qui permet aux spectateurs de formuler la critique d'un spectacle de danse auquel il aura assisté ou qu'il aura visionné préalablement sur cette même plateforme.

Pour conclure, l'ensemble des observations relevées par la mission donne une impression d'hétérogénéité, de difficultés de pilotage et d'absence d'outils partagés d'évaluation. Cette perception globale est notamment liée, dans le domaine de l'EAC, à l'évolution de l'équilibre des responsabilités comme des financements entre l'État et les collectivités territoriales. Si l'État conserve la responsabilité de définir un horizon d'objectifs nationaux et mobilise, pour en permettre l'atteinte, un budget valorisé toujours très important, il doit aujourd'hui apprendre à composer avec d'autres acteurs déterminants qui mettent en œuvre des déclinaisons opérationnelles de l'EAC souvent éloignées les unes des autres. Cet apprentissage est d'autant plus nécessaire que l'EAC est l'héritière de plusieurs décennies d'initiatives et de projets, qu'elle porte une solide expérience de sa mise en œuvre et que les acteurs qui s'en préoccupent sont toujours plus nombreux.

Certes, pour que l'évaluation de l'EAC soit une réalité objective et opérationnelle, le chemin à parcourir par l'ensemble des partenaires reste très important. En outre, les préoccupations des uns et des autres doivent se rejoindre sur la seule perspective évaluative qui puisse être consensuelle : l'évaluation des effets sur les élèves. À cet égard, des acquis ont été souvent constatés, notamment pour ce qui concerne les compétences comportementales qui profitent d'une « croyance » volontiers partagée (« *ça marche et donc c'est forcément bien, et le climat scolaire s'améliore* »), sans toutefois s'adosser à des évaluations scientifiquement irréfutables, mais difficiles à conduire, tant s'en faut. Cette *doxa*, quoique souvent impressionniste, ne doit pas être combattue. Elle doit surtout être dépassée et c'est toute la difficulté de la mise en place d'une évaluation plus exigeante et nécessairement plus scientifique : elle ne doit pas se faire au détriment de la mobilisation des convictions, des expertises construites, des expériences acquises comme des engagements désintéressés qui, souvent, fondent encore l'EAC dans les écoles, dans les établissements et chez leurs partenaires.

2.2. Des apports internationaux à différentes échelles

L'éducation artistique et culturelle bénéficie d'un corpus international d'enquêtes et de rapports extrêmement important, pour ne pas dire, comme l'*Australian concil for educational research*, « énorme ». En 2001, à l'issue de la méta-analyse dite REAP (*Reviewing the arts education project*), Lois Hetland et Ellen Winner avaient déjà dénombré 11 467 livres, thèses [et mémoires], conférences, rapports, articles et relevés de données publiés ou inédits⁶⁶. S'y sont ajoutés, depuis cette date, de nombreux documents provenant de divers organismes européens et internationaux, notamment de l'UNESCO.

Une vingtaine de textes constituent un corpus institutionnel très minoritaire au sein de ce gigantesque et disparate ensemble, dont la majeure partie est issue d'une recherche qualitative et

⁶⁵ <http://data-dance.numeridanse.tv>

⁶⁶ Hetland L. & Winner L., *The Arts and Academic Achievement: What the Evidence Shows. Executive Summary*, in *Arts Education Policy Review* vol. 102 n° 5, 2001, p. 3.

quantitative qui fera plus spécifiquement et plus longuement l'objet du paragraphe suivant. Ce corpus institutionnel est lui-même disparate à plusieurs égards :

- disparate d'abord par son échelle d'investigation : de l'UNESCO à un Land allemand, en passant par divers ensembles de projets à l'échelle d'une école, d'une nation ou d'une région ;
- disparate ensuite par ses finalités, premières (moyens ou résultats) comme secondes : les documents commandés par l'UNESCO ou issus de ses conférences à Lisbonne et à Séoul⁶⁷ se fondent sur un principe constant de droit à l'éducation artistique issu des articles 26 et 27 de la Déclaration universelle des Droits de l'Homme, principe incarné dans l'approche dite « AiE » (*Arts in Education*) détaillée plus loin, réflexion continue et de longue durée dont chaque étude n'est qu'un point d'étape ; d'autres études nationales ou internationales ont en vue une appréciation simplement comparative de politiques publiques, soit dans un espoir de coordination à terme comme dans la démarche européenne Eurydice, soit pour fonder une politique nationale comme les Pays-Bas l'ont fait à deux reprises ; de nombreux documents enfin s'inscrivent dans un moment politique particulier, changement de programmes nationaux comme au Royaume-Uni⁶⁸, appui à une action politique comme en Ontario⁶⁹, évaluation d'une action publique comme en Australie⁷⁰ ;
- disparate encore par son champ d'investigation : dominé par une *Arts education* de pratique artistique, dans une démarche marquée par les Arts & Crafts, le corpus institutionnel international n'intègre que rarement une dimension culturelle ou patrimoniale des enseignements ou de l'éducation artistiques ; il s'intéresse aussi bien à des enseignements cadrés par des programmes nationaux qu'à des expériences, projets ou dispositifs partenariaux plus ou moins éphémères ; il couvre aussi bien un champ artistique général et interdisciplinaire que des enseignements particuliers ciblés sur les arts visuels, la musique, le théâtre ou la danse – presque jamais le cinéma ou les médias audiovisuels ;
- disparate enfin par ses méthodes, qui reflètent la diversité d'approche du corpus scientifique et ses présentations, qui vont de la feuille de route ou du vade-mecum, voire de la « Checkliste » [*sic*], à une interrogation fondamentale – et bien rare – sur l'évaluation dans le domaine.

De ce vaste ensemble dont l'évaluation n'est pratiquement jamais l'objet et dont le périmètre est rarement transposable à la vision française de l'éducation artistique, *a fortiori* culturelle, la mission s'avoue embarrassée pour extraire directement des méthodes ou des indicateurs clairs en faveur d'une évaluation de l'éducation artistique et culturelle en France, à quelque niveau que ce soit. Ce n'est pas pour autant qu'elle n'en tire pas quelques leçons utiles.

⁶⁷ Première conférence mondiale sur l'éducation artistique, *Développer les capacités créatrices pour le 21^e siècle* organisée à Lisbonne du 6 au 9 mars 2006, qui a donné lieu à une feuille de route pour l'éducation artistique. Seconde conférence à Séoul du 25 au 28 mai 2010, qui a abouti à la rédaction de l'agenda de Séoul destiné à approfondir la mise en œuvre de la Feuille de route de Lisbonne.

⁶⁸ *The Case for Arts Education in Schools*, House of Lords Library Note LLN 2014/037, 20 novembre 2014.

⁶⁹ Uptis R., *Arts Education for the Development of the Whole Child*, Elementary Teacher's Federation of Ontario, juin 2011.

⁷⁰ Bryce J. & al., *Evaluation of School-based Arts Education Programmes in Australian Schools*, Australian Council for Educational Research, s.d. 2003-2004.

2.2.1. La nécessité pour toute évaluation de choisir et de clarifier sa démarche méthodologique

Un certain nombre de rapports évoquent l'évaluation de l'éducation artistique et culturelle et constatent l'insuffisance de travaux ou de programmes nationaux en la matière – comme le Conseil de l'Europe l'a proposé en 2009, « *l'absence, à l'échelle européenne, d'un programme permettant d'évaluer de manière adéquate l'éducation culturelle* » devrait conduire les États à « *mettre au point au niveau national, une procédure d'évaluation de l'éducation culturelle [...] dans le cadre de l'évaluation des connaissances, en complément des enquêtes PISA de l'OCDE et des autres programmes de contrôle des résultats de l'éducation* »⁷¹. Peu de ces rapports proposent toutefois des modalités concrètes. À cet égard, la méthode est le point majeur de toute évaluation, comme l'ont rappelé en particulier Larry O'Farrell et Margaret Meban dans leur étude synthétique produite en 2003 sur commande de l'UNESCO, en partenariat avec la Queen's University de Kingston (Ontario) au Canada – la seule du corpus étudié par la mission spécifiquement consacrée à la méthodologie de l'évaluation en EAC⁷².

Ces derniers préconisent de mener, en complémentarité, deux types de recherche⁷³ :

- une approche *qualitative*, visant à évaluer les effets de l'EAC en termes éducatifs et sociaux. Cette démarche, nécessairement de longue haleine, nécessite la construction d'indicateurs complexes et le traitement d'abondantes données d'observation ;
- une approche *quantitative*, cherchant à mesurer une relation de causalité entre variables « indépendantes » (les activités artistiques et culturelles, leur intensité, leur durée) et variables « dépendantes » (les performances scolaires, les tests disciplinaires, les tests de créativité).

Ils distinguent :

- des méthodes qualitatives reposant sur :
 - un choix de sujet ;
 - un cadre théorique prédéfini ;
 - des protocoles de collecte et de traitement des données.
- des méthodes quantitatives de trois ordres :
 - expérimentales ;
 - quasi expérimentales ;
 - non expérimentales.

Ces chercheurs – qui s'inscrivent dans la ligne du projet REAP – et, à leur suite, le rapport diligenté en 2014 par l'OCDE *L'Art pour l'art ?*⁷⁴ expriment le besoin d'études plus rigoureuses et les plus

⁷¹ Recommandation 1884 de l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe *L'éducation culturelle : promotion de la culture, de la créativité et de la compréhension interculturelle par l'éducation*, 29 septembre 2009.

⁷² O'Farrell L. & Meban M., *Arts Education and Instrumental Outcomes: An Introduction to Research, Methods and Indicators*, UNESCO, 2003.

⁷³ Cf. Lettre d'information n° 15 février 2006, *L'évaluation de l'éducation artistique et culturelle à l'école*, INRP Cellule Veille Scientifique et technologique.

⁷⁴ Winner E., Goldstein Th. R. & Vincent-Lancrin St., *L'Art pour l'art ? L'impact de l'éducation artistique*, OCDE, 2014. Ce texte sera davantage examiné dans les passages du présent rapport traitant de la recherche.

proches possibles d'une méthode expérimentale dont semble manquer le corpus actuel, tant scientifique qu'institutionnel. Au rebours, d'autres documents mettent en garde contre une démarche quantitative qui aurait pour effet de rapporter l'éducation artistique et culturelle à ses seuls effets dans les compétences linguistiques et mathématiques voire, en cas de résultats peu concluants, inciter à réduire la part de l'éducation artistique dans le cursus scolaire. Peter O'Connor⁷⁵ va jusqu'à promouvoir un mode d'évaluation proprement « artistique », le plus adapté d'après lui à son objet, tout en admettant la validité de méthodologies mixtes.

Quant à la collecte des données, les divers documents internationaux étudiés, quelle que soit leur origine ou celle de leurs auteurs, adoptent ou associent l'une ou l'autre de quatre démarches-types :

- la conduite d'entretiens plus ou moins formalisés avec les acteurs : équipes de direction, enseignants, artistes, élèves, parents ;
- le recours à un questionnaire à choix multiples ;
- l'observation de séances ;
- le test soumis à deux groupes, l'un ayant bénéficié de l'expérience en EAC, l'autre non.

Alors que les grandes méta-analyses se concentrent sur la dernière démarche, considérée comme la plus adaptée à fournir des données solides sur l'impact de l'EAC, la majorité des études institutionnelles se concentre sur les trois premières – quand elles ne se limitent pas à la première ou la deuxième. Ainsi, en 2004, les Pays-Bas adressent-ils simplement un questionnaire commun aux ministères de l'éducation nationale des pays ou des autorités territoriales de l'Union européenne⁷⁶ ; c'est aussi sur un simple questionnaire que repose l'enquête européenne Eurydice. Au Royaume-Uni, de son côté, la fondation Gulbenkian, pour l'évaluation commandée à la *National Foundation for Educational Research* (NFER) de sept projets qu'elle a financés⁷⁷, s'est fondée entièrement sur une série d'entretiens tandis que l'*Arts Council* et la même NFER choisissaient dans deux rapports successifs⁷⁸ de panacher entretiens, questionnaires et observations *in vivo*.

2.2.2. L'extrême difficulté d'évaluer des effets de l'EAC

Est-il possible d'évaluer des effets de l'EAC ou, plus clairement, son incidence sur les compétences des élèves ?⁷⁹

On peut, à tout le moins, dégager une typologie des effets attendus ou présumés sur laquelle chacun s'accorde, au-delà de la simple dichotomie éducation à l'art / éducation par l'art. Le rapport du *National Council* et de la NFER *Arts Education in Secondary Schools : Effects and effectiveness* (2000) choisit d'exprimer cette typologie en un schéma⁸⁰.

⁷⁵ In Fleming J., Gibson R. & Anderson M. (ed.), *How Arts Education Makes a Difference*, Londres, Routledge, 2016, p. xvi.

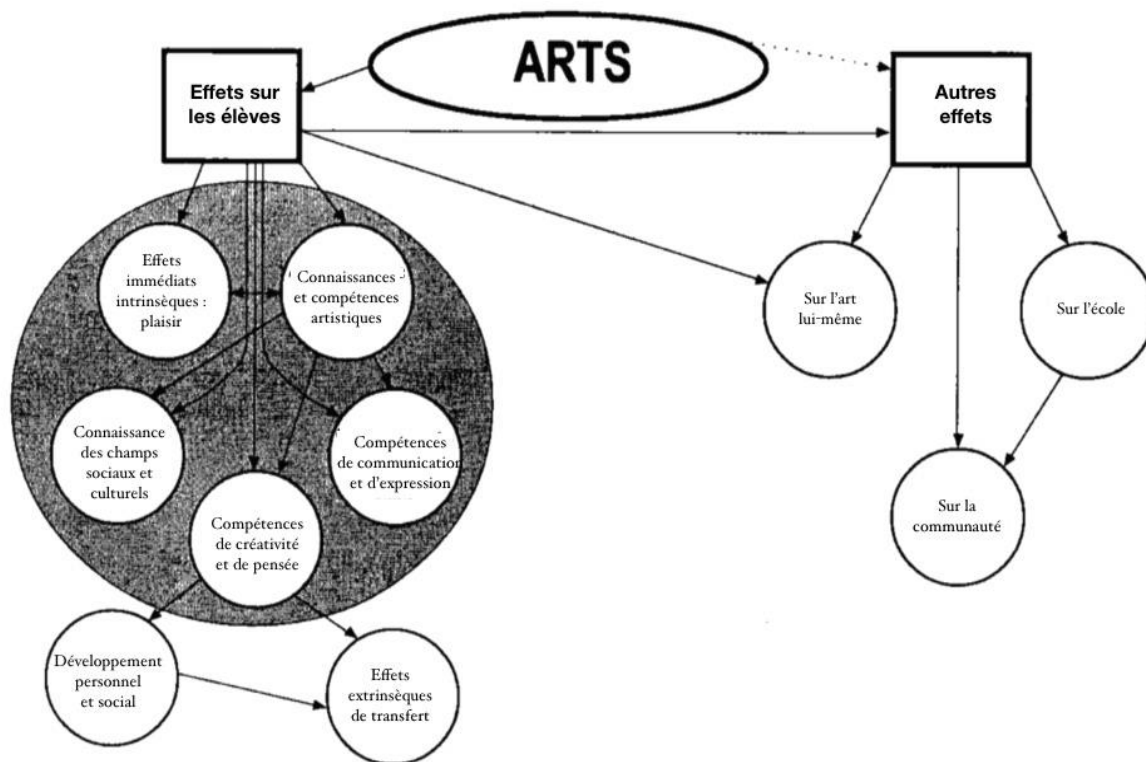
⁷⁶ La Culture et l'école : un aperçu des politiques d'enseignement artistique et du patrimoine au sein de l'Union européenne, Utrecht, Culturnetwerk Nederland, 2004.

⁷⁷ Wilkin A., Gulliver C. & Kinder K., *Serious Play : An Evaluation of Arts Activities in Pupil Referral Units and Learning Support Units*, Londres, Calouste Gulbenkian Foundation, 2005.

⁷⁸ Harland J. & al., *Arts Education in Secondary Schools : Effects and Effectiveness*, Slough, NFER, 2000 ; Harland J. & al., *The Arts-Education Interface : a Mutual Learning Triangle ?*, Slough, NFER, 2005.

⁷⁹ Du symposium de Beaubourg en 2007 dont cette question était tout l'objet, il sera beaucoup dit plus bas à propos de la recherche.

⁸⁰ *Op. cit.* p. 25.



Quant aux effets, la méthode ne peut être sans influence sur les conclusions. Une démarche par entretiens ou questionnaires, telle qu'appliquée par le rapport Gulbenkian cité plus haut, permet aux acteurs d'exprimer avant tout un ressenti. Dès lors, les effets les plus fortement affirmés seront de l'ordre du plaisir, de la socialisation, de la communication, voire de la créativité, tous éléments difficiles à quantifier et même à objectiver. Les élèves disent se sentir plus à l'aise dans le groupe, les professeurs ont l'impression qu'ils ont plus de plaisir à venir à l'école – ce que n'entérinent pas forcément les réponses des élèves eux-mêmes, non plus que leur assiduité – et mentionnent chez eux-mêmes impact d'ordre « thérapeutique et affectif », tout en se sentant mieux informés sur telle forme artistique : tout repose sur le déclaratif. Toutefois, les études qui croisent différentes approches méthodologiques incluant des comparaisons entre groupes témoins comme en Australie⁸¹ ou au Canada⁸² concluent au minimum :

- à une absence d'effets négatifs sur les autres disciplines, lors même que le temps de l'éducation artistique est pris sur celles-ci ;
- à des résultats positifs sur quelques compétences disciplinaires, qui ne sont pas toujours les mêmes, mais ne sont pas l'apanage d'un groupe socialement homogène ;
- à un gain de confiance en soi, de socialisation et d'acceptation d'une diversité culturelle qui améliorent les conditions des apprentissages.

Un quelconque effet direct de l'éducation artistique et culturelle sur les compétences scolaires générales des élèves semble quant à lui beaucoup plus difficile à établir, lors même qu'il peut être affirmé çà et là comme un credo ou un postulat. Les grandes méta-analyses qui voient le jour dès 2000 admettent, en général, une possible corrélation ; encore n'est-ce que *cum grano salis* et en

⁸¹ Cf. *supra*.

⁸² Dispositif *Learning Through the Arts*, cité in Upitis 2011.

se défendant d'en pouvoir dégager une quelconque causalité. Si les rapports australiens et néerlandais relaient ces doutes et tandis que les rapports britanniques emploient des formules d'une grande prudence, parlant d'« effets possibles » et de « résultats attribués » à l'éducation artistique, l'UNESCO en revanche continue de parler de parier sur le transfert entre les arts et les autres disciplines :

« L'approche AiE [Arts in Education] utilise les arts comme un outil pour armer les élèves de savoirs et de savoir-faire à travers leur parcours scolaire (depuis les mathématiques et les sciences jusqu'à l'éducation au patrimoine) et, plus important encore, pour stimuler leur développement cognitif et encourager en eux une pensée innovante et créative. Selon ses partisans, cette approche transdisciplinaire permet aux élèves d'établir des liens et de voir les rapports entre les champs disciplinaires, ce qui les mène à des intuitions créatives et des idées originales⁸³. »

La feuille de route de Lisbonne en 2006, déjà évoquée, rappelle qu'« il existe un corpus significatif de recherches qui soulignent l'impact positif de la participation des arts à l'éducation sur tous les participants, incluant les élèves, les artistes, les structures artistiques, les écoles et la communauté au sens plus large »⁸⁴, tout en précisant que ces données sont « limitées, invérifiables et difficiles d'accès ».

On peut dégager de ces positions contradictoires une recommandation générale de prudence quant à l'évaluation des effets induits par l'EAC :

- il est aventureux d'affirmer un effet de l'EAC sur les matières scolaires sans une comparaison méthodique entre groupes participants et non participants, une telle comparaison s'étant montrée jusqu'à présent difficile à mener et n'ayant pas encore été concluante ;
- sans minimiser les effets qui s'expriment subjectivement à travers entretiens et questionnaires, il convient de ne pas surestimer son impact à long terme, y compris sur le climat scolaire, sans l'étayer par des éléments objectivables (par exemple une amélioration de l'assiduité ou une baisse des incivilités) ;
- il faut élargir et diversifier les champs d'observation des effets induits : par exemple, inclure d'autres compétences que la lecture et l'arithmétique.

2.2.3. Inscrire l'évaluation de l'éducation artistique et culturelle dans une recherche de qualité

Cet objectif général est repris dans différentes organisations internationales ou européennes. Ainsi, la conférence de Séoul de l'UNESCO, mentionnée à plusieurs reprises, a souhaité « s'assurer que la conception et la transmission des activités et des programmes liés à l'éducation artistique soient d'une grande qualité » et proposé deux recommandations particulières : « établir des systèmes d'évaluation de haute qualité pour veiller au développement équilibré des apprenants » et « stimuler les échanges entre chercheurs et praticiens en éducation artistique, notamment regrouper les données de qualité sur l'impact de l'éducation artistique et en assurer une diffusion équitable ».

⁸³ Shaeffer Sh., *Educating for Creativity : an Agenda for the 21st Century*, in Arts Education, UNESCO Asia-Pacific regional conference, Seoul, 23-25 nov. 2005, rapport, p. 46. M. Sheldon Shaeffer s'exprimait comme directeur du bureau régional de l'UNESCO pour l'éducation dans l'Asie et le Pacifique.

⁸⁴ UNESCO, *Building Creative Capacities for the 21st Century*, conférence mondiale sur l'éducation artistique, Lisbonne, 6-9 mars 2006, document de travail, p. 51.

De son côté, l'Union européenne s'est penchée en 2009 sur l'évaluation des élèves et le contrôle de l'enseignement artistique à travers l'enquête d'Eurydice sur l'éducation artistique et culturelle à l'école en Europe⁸⁵ qui a pu comparer les modalités d'évaluation (interne et externe) des élèves, les recommandations concernant les types d'évaluation à mener ou les outils d'évaluation préconisés dans les pays européens.

Au-delà des programmes nationaux d'évaluation spécifiques quelquefois mis en place, certains pays ne cherchent pas à étayer d'hypothétiques effets de l'éducation artistique et culturelle. Des documents néerlandais et allemands préfèrent se concentrer sur une démarche opérationnelle de qualité dans un contexte de vigilance économique : « *Quality Agenda* » pour les Pays-Bas, « *Qualitätsmanagement* » pour l'Allemagne.

Aux Pays-Bas, la conférence *Quality Now!* de février 2014⁸⁶, ouverte par la reine elle-même, tout en encourageant un rapprochement des écoles avec les structures culturelles, décrit un programme d'éducation culturelle à l'intérieur de l'école dans le premier degré : concentré, selon les mots de Piet Hagenaar, « *sur le noyau, c'est-à-dire le professeur, le cours, l'élève et l'école* »⁸⁷. À cet effet, Jaap Scheerens dégage cinq « *facettes de qualité* » pour l'école, en lien avec des indicateurs-clés :

| <i>Facette de qualité</i> | <i>Indicateurs-clés et relations entre indicateurs</i> |
|---------------------------|---|
| Productivité | Résultats |
| Équité | Distribution des apports, processus et résultats |
| Efficacité | Association entre apports, processus et résultats |
| Efficience | Efficacité au moindre coût |
| Réactivité | Adapter l'apport, les processus et les résultats attendus aux demandes de l'environnement |

Il énumère ensuite, à partir du corpus de méta-analyses dont il a été question plus haut, une série de conditions pour « *un enseignement efficace et des enseignants efficaces dans une école efficace* »⁸⁸. Le bilan de la politique d'éducation culturelle de la ville d'Amsterdam, entre 2005 et 2014, rejoignant en l'occurrence plusieurs éléments relevés au Royaume-Uni, permettait enfin de déterminer de leviers possibles :

- intégration des arts et de la culture artistique aux programmes d'enseignement et à l'évaluation des écoles, avec un minimum de trois heures hebdomadaires dévolues à la musique, aux arts visuels et au patrimoine ;
- la participation des structures culturelles et de professeurs spécialisés, selon la demande des écoles ;
- l'intégration de l'éducation artistique et culturelle comme un contenu obligatoire dans la formation initiale des professeurs⁸⁹.

⁸⁵ *L'éducation artistique et culturelle à l'école en Europe*, rapport Eurydice, septembre 2009, chapitre 4.

⁸⁶ Van Hoorn M. (ed.), *Quality Now! Arts and Cultural Education to the Next Level*, actes de la conférence d'Amsterdam, 12-14 fév. 2014, Utrecht, LKCA, 2014.

⁸⁷ *Quality Agenda for Cultural Education : a Firm Foundation*, *ibid.* p. 29.

⁸⁸ *School Quality and the Educational Effectiveness Knowledge Base*, *ibid.* pp. 36-37 & 42 sq.

⁸⁹ Van Nieuwkerk M., *A Structural Approach to Cultural Education in Amsterdam*, *ibid.* pp. 66-85.

Plusieurs interventions de cette conférence soulignent en outre, à l'instar d'autres documents néerlandais ou britanniques, l'importance de l'existence d'un référentiel national d'une part et, d'autre part, des corps d'inspection – particulièrement des inspections générales – pour un pilotage des écoles ou établissements.

La méthode allemande est plus terre-à-terre et se met à l'échelle du projet partenarial en temps scolaire. Le Land de Berlin-Brandebourg met en ligne un petit vade-mecum du projet, à l'appui de l'opération *Kunst und Kultur in der Schule* (Les arts et la culture à l'école)⁹⁰, plaisamment chapitré en partant de stéréotypes :

- « *Qu'est-ce que cela nous rapporte ?* » [...] argumentaire pour les sceptiques ;
- « *Où on le trouve, l'art ?* » [...] analyse, diagnostic et planification des moyens ;
- « *Tout est déjà si coloré ici !* » : ancrer les arts et la culture dans le quotidien de l'école ;
- « *Tout bien en main ?* » : le pilotage du projet ;
- « *Ces chers collègues* » [...] impliquer l'équipe pédagogique ;
- « *Profs cossards et artistes dans la lune* » [...] l'art du partenariat et du travail en réseau ;
- « *C'était quoi, ça ?* » [...] visibilité à l'intérieur de l'école et au-dehors ;
- « *Je ne sais pas, je ne peux pas, je ne veux pas* » : formation et transmission des savoirs ;
- « *Tigres de papier et dompteurs du quotidien* » : conditions-cadres [...].

L'insistance est sur la faisabilité, dans le but avoué de lever les réticences.

Tout à l'opposé pour ainsi dire, l'opération fédérale *Kultur macht Schule* (La culture fait l'école, abrégé en *KmS*) mettait en ligne, en mars 2007, un « outil de management qualitatif » (*Qualitätsmanagementinstrument*) *ad hoc* sous forme d'une « Checklist » de non moins de soixante-huit pages, organisée en trois grands chapitres⁹¹ :

- qualité de l'organisation du travail : conditions d'organisation, infrastructures et ressources ;
- qualité du travail pédagogique : conditions conceptuelles et professionnelles ;
- qualité du déroulement [du projet] : conditions conceptuelles, professionnelles et d'organisation.

Pour chacun des douze sous-chapitres, les questions ou les indicateurs sont regroupés en cinq étapes :

- description ;
- acteurs et responsables ;

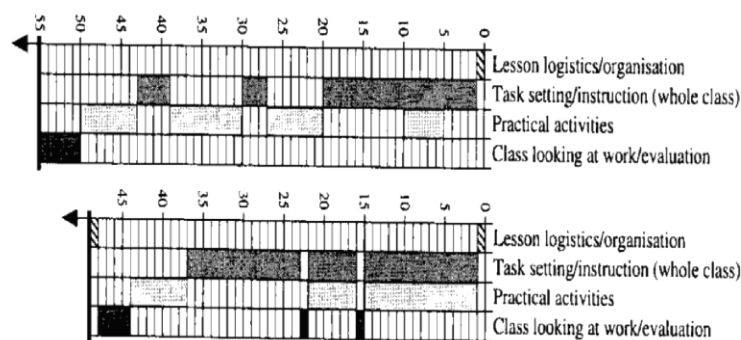
⁹⁰ *Kunst und Kultur in der Schule, Online-Dokumentation aus dem Modellprogramm, Kulturagenten für kreative Studenten*, in Berlin 2011-2015, version en ligne du 21 sept. 2014, <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/11212.html>

⁹¹ Becker H., *Qualitätsmanagementinstrument für Kooperationen Kultur macht Schule*, Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V., mars 2017.

- objectifs ;
- critères de qualité ;
- conditions et étapes pour atteindre les objectifs.

Outre les questions ouvertes auxquelles répondre, cent soixante-neuf indicateurs fermés invitent à positionner le projet sur une échelle à quatre degrés, du moins au plus satisfaisant. Cet outil « *doit servir de socle à la planification, au développement, au pilotage et à l'évaluation [du projet] pour un traitement en commun par les partenaires* ». L'insistance était alors sur l'exigence jusque dans l'extrême détail, au risque du découragement.

Le rapport britannique de 2000 déjà cité ne se contente pas de lister des facteurs de qualité et d'efficacité, parmi lesquels on n'est pas étonné de retrouver des facteurs aussi banals que l'enthousiasme du professeur. Un des facteurs moins couramment évoqués est la fréquence de l'évaluation, facteur particulièrement souligné, selon le rapport, par les élèves interrogés. Aussi, à l'occasion de l'observation de séances consacrées à la danse dans deux écoles différentes, les auteurs font-ils apparaître le temps dévolu dans chacune à l'évaluation par les élèves eux-mêmes, qui s'observent les uns les autres. Répartie différemment dans les deux cours, l'évaluation occupe dans les deux cas à peu près dix pour cent du temps ; elle se fait donc au plus près des apprentissages et accompagne ainsi le projet tout du long, comme un élément organique de celui-ci et de son déroulement (cf. graphique ci-dessous)⁹².



2.3. La recherche universitaire : entre réalisme et optimisme mesuré

L'éducation artistique et culturelle est de plus en plus considérée comme un moyen de promouvoir les compétences et les attitudes nécessaires à l'innovation, au-delà de la seule maîtrise de compétences artistiques et de la sensibilisation à la culture. Mais l'éducation artistique a-t-elle des effets positifs sur les compétences non artistiques ? Dans ces perspectives, l'idée d'intégrer l'art à l'École est depuis longtemps à l'esprit des pédagogues et des chercheurs. Winslow fut le premier à avancer cette idée (1939)⁹³. L'argument en faveur de l'intégration de l'art à l'École repose depuis toujours sur l'idée que cette intégration permettrait un enseignement plus approfondi et plus riche des disciplines classiques (Hilpert, 1941 ; Wakeford, 2004)⁹⁴. Cette intégration se fait généralement

⁹² Hanson J. 2000, p. 453.

⁹³ Winslow, L.L. (1939), *The Integrated School Art Program*, McGraw Hill, New York City.

⁹⁴ Hilpert, R.S. (1941), *Changing emphasis in school art programs*, Fortieth Yearbook of the National Society for the Study of Education : Art in American Life and Education, Public School Publishing Company, Bloomington, IL.

grâce à un partenariat entre un établissement scolaire et une institution artistique d'où sont issus les artistes invités qui collaborent avec les enseignants (Aprill et Burnaford, 2006)⁹⁵.

En ce XXI^e siècle, la plupart des programmes d'enseignement artistique et culturel des pays qui entourent la France ont fait le choix de favoriser l'acquisition de compétences artistiques, considérant que l'éducation artistique et culturelle est un facteur permettant de développer des compétences générales. La recherche a encouragé cette démarche en avançant le fait que l'art pourrait renforcer les compétences scolaires de base (Rabkin et Redmond, 2004). Déjà, dans les années 1980, certains affirmaient, par exemple, que la musique permettrait d'améliorer la mémoire et la prononciation (Keene, 1982). L'idée d'éduquer un individu dans sa globalité allait fonder l'intégration des disciplines artistiques aux programmes éducatifs (Wakeford, 2004)⁹⁶. Au-delà, c'est la notion de transfert des compétences d'un domaine (celui des arts) à d'autres domaines qui intéressera la littérature scientifique.

Des recherches, très nombreuses, demeurent controversées (Detterman et Sternberg, 1993)⁹⁷ et notamment l'idée que des compétences acquises dans un domaine se généraliseraient ensuite à un autre domaine. De tels transferts semblent toujours très difficiles à démontrer : « *Les difficultés rencontrées dans le cadre d'une tentative rigoureuse de démontrer le transfert des compétences acquises grâce à l'éducation artistique sont donc similaires à celles que l'on rencontre quand on tente de démontrer l'existence d'autres formes de transfert de compétences* ». Tout en indiquant que l'approche traditionnelle de l'étude du transfert consiste à déterminer si l'apprentissage d'une discipline implique la réussite dans un domaine de transfert, Bransford et Schwartz (1999)⁹⁸ suggèrent que les études sur le transfert devraient au contraire déterminer si l'apprentissage d'une discipline permet une meilleure préparation au futur apprentissage dans le domaine de transfert qui constitue un environnement axé sur le savoir. Différentes hypothèses ont été soulevées pour expliquer les mécanismes de causalité gouvernant le transfert des compétences acquises grâce à l'éducation artistique. Ce sont alors des explications neurologique, cognitive, sociale ou comportementale qui ont été avancées : une étude a cherché à observer les différentes manières dont l'apprentissage des arts pourrait conduire à favoriser des compétences ou des dispositions pouvant déborder sur les matières classiques (Winner et Cooper, 2000)⁹⁹. Ses conclusions éclairent certaines préconisations de la présente mission : ainsi les disciplines artistiques permettraient d'acquérir des compétences spécifiques utiles dans des domaines non artistiques ; l'art servirait de moyen d'accès « motivationnel » à une matière théorique classique pour les élèves démotivés ; bénéficier d'une formation artistique renforcerait la confiance en soi ; les disciplines artistiques favoriseraient de meilleures habitudes de travail ; elles offriraient aux élèves d'aborder l'apprentissage des matières classiques avec un nouvel état d'esprit (états émotionnels positifs) ; l'apprentissage d'une discipline artistique améliorerait les résultats obtenus dans une matière

⁹⁵ Aprill, A. et G. Burnaford (2006), *Long term arts education partnerships as an effective strategy for systemic school improvement*, presented at World Conférence on Arts Education, UNESCO, Lisbon.

⁹⁶ Wakeford, M. (2004), *A short look at a long past*, in N. Rabkin and R. Redmond (eds.), *Putting the Arts in the Picture : Reframing Education in the 21st Century*, Columbia Collège Chicago, pp. 81-102.

⁹⁷ Detterman, D.K. (1993), *The case for the prosecution : Transfer as an epiphenomenon*, in D.K. Detterman and R.J. Sternberg (eds.), *Transfer on Trial : Intelligence, Cognition, and Instruction*, Ablex, Norwood, NJ, pp. 1-24.

⁹⁸ Bransford, J.D. et D.L. Schwartz (1999), *Rethinking transfer : A simple proposal with multiple implications*, *Review of Research in Education*, Vol. 24/2, pp. 61-100.

⁹⁹ Winner, E. et M. Cooper, 2000, *Mute those claims : No evidence (yet) for a causal link between arts study and académie achievement*, *Journal of Aesthetic Education*, Vol. 34/3-4, pp. 11-75.

On se reportera aussi utilement à l'étude publiée par l'OCDE, *L'art pour l'art, l'impact de l'éducation artistique, centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement*, E. Winner, 2014.

théorique ; les compétences artistiques augmenteraient également la probabilité d'obtenir de bons résultats dans certaines matières classiques ; l'apprentissage d'une discipline artistique lorsqu'il est intégré à l'enseignement scolaire pourrait aboutir à une amélioration plus significative du niveau scolaire.

Depuis plusieurs décennies, de fervents défenseurs de l'EAC, relayés par certains hommes politiques ou hauts fonctionnaires, tentent de légitimer la place cardinale de ce champ dans la formation des élèves. Comme le rappelle justement Jean-Marc Lauret, dans son ouvrage, *L'art fait-il grandir l'enfant?* (p. 18) l'injonction d'appuyer ces discours sur une démonstration scientifique des bienfaits de l'EAC, dans le cadre notamment d'une démarche d'évaluation, est récente :

« Les premiers travaux conduits en la matière datent du début des années 1990, dans un contexte économique et social où le capital humain et culturel est perçu comme le principal facteur de croissance et de développement, induisant une transformation en profondeur des missions assignées à l'école. La capacité à mobiliser des compétences, des savoirs, des savoir-faire devient, dans ce contexte, le principal moteur de l'économie. Elle est en même temps, ce qui permet à chacun de trouver sa place sans la société. [...] C'est dans ce contexte qu'est posée la question de la place de l'éducation artistique et culturelle dans les parcours de formation, de son rôle, non seulement dans l'acquisition de compétences dans les différentes disciplines artistiques, mais surtout dans la formation de l'aptitude à apprendre dans l'ensemble des champs de la connaissance. » (Éditions de l'attribut, 2014, p. 18)

De plus, dit-il, quand bien même on aurait démontré que l'éducation artistique permettrait aux enfants d'être plus créatifs, il reviendrait aux politiques de décider si le système éducatif doit avoir pour mission de former des individus créatifs.

L'évaluation est à la fois un concept et une pratique. Sa double dimension, cognitive et instrumentale, en constitue un indéniable attrait. Généralement conçue comme une démarche méthodique visant à mesurer les résultats d'une activité en vue d'en accroître l'efficacité, l'évaluation est une notion qui fut appliquée au début du XX^e siècle au calcul du rendement du travail humain. Dès cette époque, il fut admis que l'évaluation ne se résumait pas à la mesure chiffrée des résultats, mais qu'elle devait aussi inclure d'autres critères notamment d'ordre éthique¹⁰⁰. Appliquée progressivement aux sciences de l'éducation, la notion désigna alors l'étude quantitative, mais aussi qualitative des effets des politiques d'éducation. Ralph Tyler entreprit aux États-Unis, au cours des années trente, une évaluation des effets des réformes des programmes d'enseignement sur la réussite scolaire des élèves¹⁰¹.

Entre l'appréciation de la valeur à laquelle se réfère une politique ou un projet d'une part, la mesure de l'écart entre un objectif et le résultat obtenu (ou encore l'analyse de l'efficacité des moyens mis en œuvre pour y parvenir) ou l'efficacité d'une action d'éducation artistique rapportée aux conditions qui permettent au processus éducatif engagé de déployer tous ses potentiels, la notion d'évaluation, dès lors considérée sous une triple acception, a conquis l'espace que recouvre le champ éducatif.

Sans prétendre présenter ici l'histoire de la recherche en la matière, investie dès lors, souvent avec d'autant plus de militantisme que le déficit en matière d'évaluation maintenait l'EAC dans une

¹⁰⁰ Simon (H.A.), Ridley (C.E.), *Measuring municipal activities*, Chicago, 1938.

¹⁰¹ Tyler (R.W.), *Basic principles of curriculum and instruction*, Chicago, 1950.

position marginale, retenons qu'il semble possible de discriminer trois étapes, dans les principaux paradigmes de réflexion.

Dans un premier temps, mesurer les bienfaits semble pouvoir être pensé en termes d'incidences : l'évaluation des « impacts » directs de l'EAC sur les enfants concentrait une bonne partie des travaux engagés ou commandés, censés fournir des clefs pour convaincre les décideurs de s'engager dans le domaine. C'est ainsi, comme le souligne Jean-Marc Lauret, que « *les travaux de recherche conduits aux États-Unis dans les années 1990 et 2000 avaient pour objectif de construire un argumentaire en réponse à la diminution des crédits publics consacrés à l'éducation artistique* » (p. 19), et de citer en particulier le cas de l'étude suivante, au titre révélateur : *Champions of Change : Impact of the Arts on Learning*, sous la direction d'Edward B. Fiske, Washington, D.C., Arts Education Partnership / President's Committee on the Arts and the Humanities, 1999.

Dans un second temps, la notion d'incidence, perçue comme trop univoque et fermée, cède la place à celle d'« effet », héritière d'une conception de l'activité culturelle du récepteur plus vaste et ouverte, dans la lignée des travaux de Michel de Certeau. Le sujet soumis à l'EAC en effet ne réagit pas directement à telle stimulation, rencontre ou apprentissage. Il engage un processus, souvent, long et complexe, dont la notion d'« effets » traduit mieux la variabilité en laissant une marge significative à la question de l'appropriation et de la culture personnelles du sujet. Mesurer les effets, c'est donc s'intéresser à la diversité des phénomènes de réception possibles, et donc, des bienfaits d'une EAC.

Le Symposium européen et international de recherche, Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle, organisé au centre Pompidou à Paris, en 2007, déjà mentionné, a représenté une étape constitutive dans l'appréhension du sujet. À l'initiative du ministère de l'éducation nationale et du ministère de la culture, il a regroupé environ 1 000 participants représentant 45 pays ; il a réuni une cinquantaine de chercheurs européens et internationaux pour confronter leurs travaux et procéder à un état des lieux. Il a imposé la question des effets de l'éducation artistique et culturelle. Il importait de confronter les travaux des chercheurs engagés dans cette voie et de procéder à un état des lieux¹⁰². Cette relance ministérielle a fait apparaître et a permis de réaffirmer, dans les programmes, l'obligation de l'éducation artistique et culturelle dans les écoles, les collèges et les lycées professionnels, optionnelle dans les lycées généraux et technologiques. Elle a souligné « *les effets positifs sur le développement cognitif, la réussite scolaire, les compétences sociales, la créativité, la capacité d'initiative* » qu'elle aurait sur les enfants et les jeunes. « *Elle favoriserait la réduction des inégalités entre les résultats scolaires des enfants favorisés et défavorisés, elle contribuerait à la construction de l'identité culturelle de chacun et à l'ouverture aux autres cultures* ». Par-delà, la très grande variété des recherches conduites, des points d'appui disciplinaire et des méthodes mobilisées, trois axes ont été dégagés à l'époque par le comité scientifique du symposium : celui de l'intérêt porté au plan européen et mondial à la question de l'incidence des enseignements et des pratiques artistiques sur les élèves et les jeunes gens ; la variété des recherches alors que certains arts ou pratiques artistiques majeurs sont fort peu abordés (littérature, poésie par exemple) ; enfin, la grande difficulté de la mesure proprement dite et la nécessité de définir un langage commun dans ce domaine.

Deux grandes tendances auraient ainsi pénétré le champ de la recherche. Pour les uns, « l'effet recherché » doit être apprécié sur le plan des pratiques artistiques proprement dites ; pour d'autres, c'est surtout la dimension extrinsèque des pratiques et les transferts de compétences qu'elles autorisent qui doivent être considérés.

¹⁰² Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle, Symposium européen et international de recherche, 10, 11, 12 janvier 2007, centre Pompidou, Paris, déjà cité.

« Il ne s'agit pas de répéter des convictions, mais d'argumenter, de démontrer les effets intrinsèques de l'art, de l'éducation à l'art, de l'accès à l'émotion esthétique, ou extrinsèques de l'éducation par l'art, c'est-à-dire le transfert des compétences pour réussir dans d'autres disciplines ».

Les résultats convergent montrent que l'art sous toutes ses formes constitue, comme l'a montré Anne Bamford (université des arts, Londres), un élément précieux dans l'éducation globale de l'enfant, notamment pour ce qui concerne ses résultats scolaires, sa joie de vivre, son attitude face à l'institution scolaire et la manière dont il aborde les apprentissages. Ces mêmes résultats, selon le chercheur, mettent en évidence des disparités importantes d'un pays à l'autre quant aux contenus de l'éducation artistique.

Enfin, de manière plus récente, et plus prudente, avec la volonté de dépasser les apories de méthodes et les difficultés à mesurer avec certitude une « causalité » jugée imperceptible¹⁰³, du fait de la multiplicité des biais, du défaut intrinsèque de scientificité (comment faire des groupes d'élèves témoins en privant ceux-ci d'EAC pour les besoins de la mesure), de nombreuses démarches invitent à envisager un spectre d'effets encore plus large que ceux limités au seul niveau de l'élève.

Évaluer : principes et méthodes, une diversité à la fiabilité incertaine

Alain Kerlan est revenu au fondement même des questions de principes et de méthodes de l'évaluation, pour constater que si l'accord sur l'exigence de l'évaluation est relativement aisé, il n'en va pas de même lorsqu'il s'agit de donner à l'évaluation un contenu précis, c'est-à-dire de dire le quoi ? le pourquoi ? le comment ? le pour qui ? de l'évaluation. Ainsi, une approche qu'il qualifie de « systémique », envisageant tous les facteurs et composantes de l'école, et s'intéressant aux effets larges sur le climat scolaire, sur les enseignants, sur la motivation des élèves, etc., semble être une piste de fiabilité intéressante.

Une multiplicité d'approches dans le domaine s'est manifestée. On retiendra parmi elles :

- une approche cognitive : pour Howard Gardner (États-Unis)¹⁰⁴ les arts abordés d'un point de vue cognitif impliquent qu'un individu doit apprendre à lire et à s'exprimer dans les principaux langages artistiques pour s'engager de manière significative. Le projet *Visual Thinking* apporte des informations sur les facultés cognitives qui sont effectivement mises en œuvre pendant les cours d'éducation artistique et réutilisables à long terme, telles que l'observation, l'imagination, l'exploration et la réflexion pour ne citer qu'elles. Des études statistiques montrent nettement que ceux qui ont des cours d'éducation artistique réussissent mieux ;
- une approche qualitative : Carlos Pelaez-Paz (fondation Yehudi Menuhin, Espagne) propose « *d'évaluer pour savoir, d'évaluer pour progresser* ». Les objectifs essentiels, à travers les apprentissages artistiques, visent la lutte contre l'échec et l'abandon scolaires,

¹⁰³ Ainsi l'étude longitudinale de James Catterall, professeur à l'université de Californie à Los Angeles, publiée en 2009, *Arts-engaged low-income students*, in *Doing Well and Doing Good by Doing Art : The Effects of Education in the Visual and Performing Arts on the Achievements and Values of Young Adults*, septembre 2009, montre la persistance de ces effets sur le long terme, mais aussi leur augmentation. Cependant l'auteur précise bien que les données qu'il établit ne permettent pas de conclure à l'existence de lien de causalité entre une implication forte dans des activités artistiques et des performances scolaires ou comportementales. On ne peut parler, tout au plus, que de corrélations.

¹⁰⁴ Au cours des cinq pages qui suivent, l'ensemble des citations ne faisant pas l'objet de références bibliographiques spécifiques sont issues d'interventions ou de communications lors du *Symposium* de Beaubourg, 2007, cf. note p. 124.

l'apprentissage à la vie en collectivité, le développement de l'estime de soi. Des fiches d'observation modèle sont données aux artistes dans le programme « MUS-E », fondé sur l'acquisition du respect et de la capacité à dialoguer dans un lieu de rencontre et d'échange où se croisent des valeurs et des processus interculturels, où l'intégration sociale prend forme, où la violence et le racisme sont interdits. Quatre éléments qualifient les critères d'évaluation : la cohésion, l'altérité, la créativité et la sensibilité, les apprentissages sociaux. Dans le programme MUS-E, l'évaluation ne porte pas sur les résultats académiques, mais sur « *des changements, en termes d'attitudes et de valeurs qui ne dépendent pas exclusivement des capacités ou des efforts personnels de l'étudiant* » ;

- une approche qui conjugue l'évaluation intrinsèque (elle considère ce qui lui est propre et essentiel) et l'évaluation extrinsèque (qui retient ce qui tient à des facteurs extérieurs) : Rolf Witte (Allemagne) avance qu'un passeport de compétences culturelles permet une validation et la reconnaissance d'une éducation non formelle au travers le recensement des compétences acquises ;
- des approches comportementalistes et systémiques : Catherine Burke (Royaume-Uni) s'est plus particulièrement interrogée sur les possibilités, au travers de ce type de recherche, de modifier les rapports de pouvoir et de statut à l'intérieur des communautés de professionnels de l'éducation. De même, Véronique Chapuis et Myriam Lemonchois (université de Lyon 2 et INRP, Lyon, France) présentent une enquête sur les effets des pratiques artistiques et culturelles au collège. L'art pour changer l'école ? C'est l'un des objectifs avoués ou implicites des politiques éducatives en faveur du développement des pratiques artistiques et culturelles en milieu scolaire. Mais, les enseignants, même lorsqu'ils partagent les intentions de la politique éducative, ne sont jamais de simples exécutants d'un programme. Pourtant, le plus souvent, les dispositifs d'évaluation ne mesurent les effets qu'à l'aune des intentions et des objectifs affichés. Lorsque des professeurs, une équipe éducative, font place aux pratiques artistiques et culturelles dans leur établissement et dans leur classe, que cherchent-ils à faire ? Quelles solutions cherchent-ils à apporter et à quels problèmes, dépendant de quelles analyses, de quelles problématiques professionnelles ? Et que produisent-ils au juste dans la classe, dans l'établissement, dans l'exercice même de leur métier ?
- des approches pédagogiques en termes de recherche de transfert de compétences : Pamela Burnard (Royaume-Uni) s'est interrogée sur la progression dans les apprentissages créatifs des enfants entre 4 et 15 ans au travers de cas exemplaires de pratiques pédagogiques alliant composition musicale et composition anglaise, tandis que Milda Bredikyte et Pentti Hakkarainen (Finlande) misent sur le développement culturel de l'enfant au travers des apprentissages de type narratifs afin de développer « *l'émotion des enfants* ». « *Dans notre approche, nous utilisons un nouveau type de programme basé sur le jeu et comprenant un éventail d'activités créatives (séquences narratives, théâtre dialogique, marionnettes) faisant intervenir les fantasmes, l'imagination et la simulation* ». Elisa Valentin (Canada) a étudié l'éducation aux arts dans une perspective internationale. Sa réflexion montre principalement qu'au-delà d'un consensus réel sur l'importance des arts et de la culture à l'école, la place qui leur est accordée dans les programmes scolaires est perçue comme insuffisante. Pourtant, face à la variété d'effets de l'éducation artistique invoqués par les scientifiques comme par les législateurs,

l'auteur insiste plus particulièrement sur deux aspects : l'intérêt intrinsèque des arts et leur importance pour une meilleure connaissance et compréhension des différentes cultures, indispensable dans le nouvel environnement social d'aujourd'hui ?

Tracer quelques pistes stables et retenir des conclusions transposables : des objectifs définis, une approche par compétences, une valeur ajoutée, des indispensables partenariats

Définir un objectif plutôt que des critères d'évaluation a priori : Howard Garner (université de Harvard, États-Unis) pense que l'erreur la plus grave consiste à prédéfinir les critères d'évaluation puis à ajuster l'enseignement à ces critères au lieu de commencer par déterminer les résultats escomptés. Les compétences particulières qu'on entend développer sont « *la perception, la conception, la production et l'analyse critique* ». En fonction de l'objectif final, on peut concevoir des méthodes d'enseignement spécifique et donc, de pouvoir évaluer les résultats.

Valider l'approche par compétences : ainsi, pour Rolf Witte (Allemagne), un passeport de compétences culturelles permet la reconnaissance et la validation d'une éducation non formelle au travers le recensement des compétences acquises. « *Pour choisir et réussir sa vie, un sujet jeune a besoin d'autre chose que d'une bonne formation initiale et professionnelle. Il doit acquérir des aptitudes qui ne relèvent pas tant de la connaissance que de l'art de vivre sa vie.* » Le débat fait apparaître que l'évaluation intrinsèque (effets de l'art et de sa connaissance, dans la formation de l'individu) et l'évaluation extrinsèque (effet de l'art comme outil, moyen pour construire son identité), ne sont pas des modes contradictoires, mais qu'au contraire, il faut conjuguer les deux pour une efficacité pertinente dans les deux champs d'investigation.

Discerner la « valeur ajoutée » de l'EAC au niveau de formation et de l'apprentissage de l'élève considérés dans leur globalité : estime de soi, développement de l'esprit critique, adaptabilité sociale, créativité, etc.

À ce propos, Catherine Régnier (ministère de l'éducation nationale, France) a estimé que tout se passait comme si la pratique de l'art à l'école permettait non seulement d'aller plus loin dans la connaissance de l'objet artistique, mais aussi dans la connaissance de soi. Des travaux récents font aussi état de l'utilisation de la complexité et de l'ambiguïté de l'œuvre d'art pour apprendre à construire et à déconstruire le raisonnement et l'argumentation. Ainsi, penser à propos de l'art, permettrait de passer d'une vision monolithique à une vision plus complexe, d'une interprétation unique à des explications multiples. Dès lors, les enjeux sont d'importance, puisqu'ils peuvent conduire à faire de véritables choix de société.

De même, pour Nancy Lampert (Virginia university, États-Unis), dans les domaines artistiques, les étudiants développent davantage l'esprit critique car, contrairement aux autres étudiants, ils explorent leurs personnalités ; les incidences sur la cognition sont positives. Les réponses aux questions nécessitent un jugement sur les œuvres d'art et font ainsi davantage appel aux compétences d'investigation et d'interrogation. Nancy Lampert a d'ailleurs présenté une étude consacrée aux écarts dans la capacité à développer une pensée critique observée entre les étudiants du premier cycle et les autres : les scores de réussite des étudiants dans le domaine artistique sont bien meilleurs.

Pippa Lord (Royaume-Uni) a présenté un programme lancé dans les zones défavorisées et consacré aux jeunes ayant des difficultés d'apprentissage. Cette recherche portait sur 15 interventions

et 600 interviews d'élèves de 6 à 16 ans scolarisés (primaire et secondaire) de 2001 à 2005. La pluralité des champs d'investigation était une des conditions imposées : danse, arts visuels, art dramatique, arts plastiques, musique, permettaient de diversifier le repérage des « impacts » sur les jeunes, les professeurs et les artistes soumis au programme. Onze catégories d'incidences ont été identifiées : les résultats émotifs (plaisirs immédiats), joie et bonheur physique, capacité de pouvoir interpréter, développement social et estime de soi, développement personnel, empathie et socialisation. Le développement créatif (savoir prendre des risques), le changement de regard sur l'art, l'intérêt retrouvé dans la vie courante et la capacité à trouver un emploi étaient aussi révélés ; et éventuellement les connaissances sociales et culturelles, la capacité de réflexion, de communication et les facultés d'expression. L'incidence sur le développement en termes de valeur ajoutée s'est traduit par une meilleure qualité de la pédagogie, plus adaptée et plus sensible, la possibilité donnée de se « plonger dans l'histoire », le transfert possible des méthodologies à des publics plus âgés. La capacité de chacun de pouvoir conduire son activité à son propre rythme donne une valeur ajoutée à l'adaptabilité sociale.

Shari Tishman (université de Harvard) a commenté un programme qui entendait aider les professeurs à utiliser les œuvres d'art dans leur enseignement de façon à renforcer l'aptitude à réfléchir et à apprendre de leurs élèves. Le but était double : aider à créer des liens porteurs entre les œuvres d'art et les programmes scolaires et utiliser l'art comme une pierre angulaire destinée à stimuler la capacité de réflexion des élèves. La chercheuse discrimine trois ensembles de compétences : habiletés, sensibilités, inclinations (motivation). Cette triangulation (théorie de la pensée) permettrait de faire le lien avec les programmes, avec une palette de six dispositions : observer et décrire, comparer, questionner, investir, raisonner et communiquer. Ce programme encourageait les étudiants à s'écarter d'une conception de la réflexion centrée sur les seuls résultats et donc sur la nécessité de fournir la bonne réponse, pour s'orienter vers une conception basée sur le questionnement et ses corollaires : la remise en question, le développement de la pensée critique, le raisonnement et un mode d'appréhension des savoirs mettant en jeu de multiples perspectives.

Richard J. Deasy (Arts Education Partnership, États-Unis) dans une communication, le « troisième espace : quand l'éducation prend tout son sens », a exposé les conclusions d'une étude de trois ans centrée sur la façon dont les arts contribuent à la transformation de l'école aux États-Unis et bénéficient à de nombreuses populations d'enfants et d'adolescent de milieux défavorisés. Dans ces écoles où les élèves ont des difficultés d'apprentissage, l'imagination devient un facteur essentiel, mais également l'estime de soi et l'engagement à la poursuite d'un objectif. « *Lorsque l'élève crée, il crée un nouveau moyen de communication, un nouveau potentiel et de nouvelles perceptions apparaissent* ». Cela entraîne un renforcement des liens au sein de la communauté, lequel engendre davantage de tolérance, d'empathie et d'investissement dans la collectivité pour le bien commun ; autant de valeurs fondamentales et d'attitudes essentielles à la construction d'une société pluraliste.

Partenariat : dispositifs et processus

L'importance de collecter des preuves par les travaux et des « recherches – actions » sur les pratiques développées est renforcée par la présence d'artistes et de chercheurs locaux qui travaillent avec le professeur de la classe. Un changement de point de vue s'opère certainement dans une structure lorsqu'on passe d'un système de « livraison de cours tout prêt » à un système où l'accent est mis sur la recherche (Arold Aprill et Gail Burnaford, États-Unis) ; l'acte d'apprendre et l'acte d'enseigner deviennent tangibles et les enseignants sont amenés à se poser de multiples questions sur les programmes d'éducation artistique. Cela permet à Kimberly Safford (Royaume-Uni) de trouver

divers « itinéraires vers la signifiante » : la transversalité entre les différents acteurs crée un contexte favorable ; les professeurs sont des modérateurs, régulateurs du travail ; l'artiste, qui n'a pas la même image du travail, « est plus l'incitateur, le facilitateur qui ne porte jamais de jugement ».

Il y aurait donc, pour Jorunn Spord Borgen (Norvège) une opposition entre un « enseignement utilitaire et un enseignement sensible » qui peut engendrer des tensions et remettre en cause la pertinence du projet. Pour Alain Kerlan (Lyon 2, France) et Roselyne Erutti (sculpteur, Lyon, France) :

« La présence et l'intervention de l'artiste dans l'école bousculent les formes et les pratiques scolaires : elles ouvrent aux enfants un espace d'actions et de compétences nouvelles, installent dans le sillage de l'artiste une "zone proximale de développement très singulière". Mais c'est aussi la présence dans l'école d'un adulte différent des autres, et d'abord différent des enseignants : on ne saurait évaluer l'intervention de l'artiste sans prendre en compte ses effets sur la relation pédagogique, et plus largement, sur la relation enfant - adulte. Les effets et les retombées concernent aussi l'école elle-même, à commencer par les enseignants : confrontés au travail de l'artiste, ceux-ci s'engagent dans une analyse de leurs propres pratiques et la pratique artistique devient alors un miroir et une analyse du travail enseignant. »

Vers de premières conclusions

Les expérimentations et les enquêtes menées ont fait apparaître une constante parmi les résultats constatés : ainsi, en premier lieu : « l'art à l'école modifie les perceptions et les comportements face aux savoirs, aux méthodes d'apprentissage, et contribue de façon déterminante à l'acte "apprendre à penser" ». En second lieu, la qualité des résultats obtenus par les élèves et les étudiants pratiquant un enseignement ou une option artistique et les réussites plus évidentes de ces publics en fin de scolarité ont été mises en évidence. Enfin, les attitudes du corps professoral ont été également observées : lorsque les professeurs parvenaient à modifier leur comportement face aux savoirs et ne les considéraient plus comme une fin en soi, mais simplement comme des outils facilitant la construction de l'individu et permettant une intégration sociale réussie, le rapport d'autorité se modifiait et les apprentissages n'étaient plus perçus comme des « contraintes incontournables ».

Plus généralement :

- le concept même de « travail, devoir, efforts » a pris un autre sens, grâce notamment à la présence « d'artistes ou d'intervenants étrangers à la classe » ;
- la méthodologie employée dans les apprentissages de l'éducation artistique (observer, décrire, comparer, questionner, investir, raisonner et communiquer) favorise le développement de la pensée, du langage et de l'esprit critique ; la matière de référence (l'art, le beau, le sensible) renvoie « explicitement et implicitement l'individu à sa propre personnalité comme un miroir qui lui permet de façonner son "moi", donc de favoriser le développement de l'autonomie » ;
- les attitudes des adultes, la primauté de l'imaginaire dans la réalisation, le développement de la curiosité engendrent également des dispositifs moins coercitifs, qui permettent aussi « une adaptation du cadre plus souple, plus intelligent, parce que plus adapté ».

Les conclusions du rapport précédemment cité d'E. Winner (*L'art pour l'art*, 2014) viennent compléter « ces constantes partagées » : les études empiriques montrent en effet que les élèves participant à des cours d'éducation artistique font preuve d'une attitude plus ambitieuse vis-à-vis de l'apprentissage scolaire et d'un niveau plus élevé de participation et de motivation. Mais, il s'agit néanmoins « d'études correctionnelles » qui ne permettent pas de conclure que c'est bien l'éducation artistique qui motive ainsi les élèves. Quelques résultats, qui restent à confirmer, semblent démontrer « l'impact » de l'éducation artistique et ses diverses formes sur les autres compétences comportementales et sociales, telles que la confiance en soi, le concept de soi, les compétences en matière de communication et de coopération, l'empathie, etc. Même si l'on trouve effectivement des preuves des incidences de l'éducation artistique sur les différents types de compétences, le principal argument en faveur de l'éducation artistique est de toute évidence lié à l'acquisition de modes de pensée artistiques, ceci étant actuellement l'objectif prioritaire de l'éducation artistique dans les programmes scolaires des pays de l'OCDE. Certaines données suggèrent que l'éducation artistique est importante pour l'innovation. L'apprentissage des arts a également des effets positifs « indirects » sur d'autres domaines.

« L'existence de l'éducation artistique ne doit cependant pas se justifier en termes de compétences dans les autres disciplines scolaires : la principale justification de l'éducation artistique doit rester la valeur intrinsèque des arts et les compétences et modes de pensée essentiels qu'ils permettent d'acquérir ».

D'autres acteurs contemporains de la recherche universitaire s'inscrivent eux aussi dans cette même perspective : Alain Kerlan, que les membres de la mission ont rencontré à deux reprises¹⁰⁵, estime que l'évaluation de l'EAC ne peut « *interroger sa légitimité, car cette dernière va de soi, l'Homme étant homo aestheticus* ». Il faut d'après lui « *penser l'évaluation hors du romantisme qui attribue à l'expérience artistique des vertus hors norme et hors de l'instrumentalisation* », qui ne mesure l'intérêt de l'éducation artistique qu'à l'aune de ses incidences dans d'autres domaines d'activités. Cette dernière approche pose, implicitement et à tort, qu'à défaut de bénéfiques objectivables et indiscutables, le plus souvent non artistiques, les projets artistiques et culturels conçus pour les jeunes n'auraient ni sens, ni légitimité.

Faisant état de la recherche et de ses travaux, Alain Kerlan observe que tous les chercheurs « *actent l'apport de l'EAC en matière de développement personnel, d'assurance acquise, d'aisance relationnelle, de capacité de se projeter dans l'avenir, de modèles identificatoires adultes* ». Ces effets sont sans doute liés à l'importance centrale, dans ces expériences, des « *processus de subjectivation* ». Alain Kerlan évoque la difficulté « *d'objectiver* » tous les effets sur l'élève, mais il désigne les acquis scolaires régulièrement observés : l'amélioration du climat de la classe, le respect partagé, des avancées dans l'autonomie des jeunes, leur capacité à travailler ensemble et à apprendre, ce qui n'exclut pas des trajectoires d'adhésion ou de résistance toujours singulières.

Pour ce qui concerne l'évaluation proprement dite, Alain Kerlan en appelle à dépasser une évaluation réduite à sa cible privilégiée, « *les jeunes* », pour examiner plus largement les effets sur tous les acteurs concernés (parents, enseignants, territoires, institutions culturelles). Pour conclure, l'évaluation doit être systémique et se donner pour but de « *comprendre l'évolution des liens entre les acteurs investis* » ; l'évaluation de l'EAC doit s'intéresser prioritairement aux effets spécifiques de cette éducation, ceux qui précisément, relèvent du seul champ de l'art ; enfin il insiste sur la

¹⁰⁵ Audition au ministère de l'éducation nationale, 2016, conférence d'automne Reseo 2016, 28-30 novembre, Paris.

nécessité de distinguer les mesures d'effets (sur l'individu) des résultats et des incidences (économiques et sociaux) de tout projet d'EAC.

Philippe Coulangeon, directeur de recherche au CNRS, lui aussi auditionné par la mission des inspections générales, a souhaité « *cerner de manière scientifique* » les effets à long terme d'un programme¹⁰⁶ consacré aux parcours scolaires des jeunes. Cette étude est fondée sur le recueil et l'exploitation de données recueillies entre 2003 et 2013, et sur le suivi des jeunes en cours de projet, par le recours à la technique des groupes miroirs. Des analyses qualitatives et quantitatives sont conduites dont les résultats sont attendus en 2018.

En 2014, l'université de l'éducation artistique et culturelle organisée par le ministère de la culture¹⁰⁷ offrait à Marie-Christine Bordeaux, professeur de sciences de l'information et de la communication à l'université Grenoble Alpes¹⁰⁸, conseillère scientifique du colloque et animatrice de l'atelier consacré à l'EAC, l'occasion de rappeler que si la nécessité d'une évaluation pertinente de l'EAC semble faire consensus, sa mise en œuvre peut être difficile. En particulier, il est nécessaire d'éviter les pièges d'une évaluation à court terme et trop localisée. Or, il n'est pas toujours évident d'évaluer la pertinence d'une action culturelle et éducative globale et de percevoir les retombées à long terme de telles actions. L'évaluation doit pouvoir avoir lieu à plusieurs niveaux. Il s'agit, d'une part, d'évaluer la politique publique d'EAC. Les méthodes qualitatives doivent être privilégiées et les principes d'évaluation partagée semblent les plus pertinents en la matière. Des moments de retour d'expériences sont ainsi à construire entre tous les intervenants du projet pour appréhender les réussites et les échecs. De ce point de vue, ce mode d'évaluation peut être considéré comme un élément d'un processus de formation pour les acteurs. Il peut aussi permettre de repérer les bonnes pratiques et ainsi d'infléchir les politiques d'EAC.

Par ailleurs, l'évaluation peut porter aussi sur le résultat des actions menées. Il ne s'agit pas alors d'évaluer les acquis des élèves, ce qui serait antinomique avec l'esprit de l'EAC, construit à distance des normes et des exigences scolaires. L'évaluation des résultats consiste à pouvoir rendre compte de ce que l'EAC produit comme effets sur les jeunes, mais aussi dans l'ensemble de la communauté scolaire. La réflexion en termes de parcours d'EAC nécessite une réflexion spécifique à partir des traces (réalisations, présentations, captations, récits, montages, etc.) et des manières dont ces traces construisent une mémoire, la façon dont celles-ci s'agencent, s'organisent, se stratifient. Des outils expérimentaux, comme l'application FOLIOS, pourraient être davantage utilisés pour saisir et donner du sens aux traces laissées par les expériences vécues en matière d'EAC.

¹⁰⁶ Dix mois d'École et d'Opéra.

¹⁰⁷ Université de l'EAC, ministère de la culture et de la communication, 25-26 septembre 2014.

¹⁰⁸ Marie-Christine Bordeaux est chercheur au sein du groupe de recherche sur les enjeux de la communication (GRESEC, EA 608) et responsable du parcours « Communication et culture scientifiques » du master information - communication de l'UGA : la mission a pu auditionner M.C. Bordeaux en 2016.

Les études relatives au dispositif d'éducation musicale et orchestrale à vocation sociale (DEMOS) montrent l'implication des parents d'origine étrangère et modeste dont les enfants participent à l'expérience. Construit depuis 2010 de manière expérimentale, DEMOS est un projet de démocratisation culturelle centré sur la pratique musicale en orchestre. Ce projet à dimension nationale, coordonné par la Cité de la musique - Philharmonie de Paris, est destiné à des enfants habitant des quartiers relevant de la politique de la ville, ainsi que dans des zones rurales où les institutions culturelles sont rares. Ce projet agit là où l'accès à l'éducation artistique et culturelle est rendu difficile pour des raisons économiques et sociales ou du fait de l'éloignement géographique des structures d'enseignement. Il a pour but d'enrichir le parcours éducatif des enfants, de favoriser la transmission du patrimoine classique et de contribuer à leur bonne insertion sociale. Il est bâti sur une coopération professionnelle forte entre acteurs de la culture et du champ social. Les études : DEMOS a confié à des équipes indépendantes des travaux d'évaluation et de recherche mesurant les effets du projet et accompagnant les évolutions du dispositif. Les projets d'éducation artistique et culturelle suscitent généralement l'enthousiasme de ceux qui les portent, enthousiasme corrélé aux observations faites sur le terrain et qui confirment les attendus exprimés au moment de la conception des projets. Effectivement, les jeunes élèves adhèrent à ce qui leur est proposé. Ils manifestent du plaisir, témoignent de la reconnaissance et disent qu'ils apprennent beaucoup. De plus, leurs parents sont satisfaits et expriment très souvent le désir que ces actions se renouvellent. Ces observations ne suffisent pas à comprendre les effets réels de DEMOS sur les enfants et les familles impliqués. DEMOS porte un projet de démocratisation artistique et culturelle ambitieux : l'EAC favorise le développement des capacités cognitives et émotionnelles, contribuant ainsi à la formation d'individus épanouis et socialement bien intégrés. Évaluer le dispositif et ses effets à l'échelle individuelle et collective participe d'une réflexion pédagogique et sociale qui pourrait bénéficier à l'ensemble de la communauté éducative. La nécessité d'évaluer de manière précise les hypothèses sur lesquelles s'est construit DEMOS s'est affirmée dès le départ : pratiquer la musique quatre heures par semaine en groupe favorise-t-il réellement l'estime de soi, les capacités d'attention et d'empathie des enfants ? Le développement de ces capacités joue-t-il un rôle dans leur parcours scolaire ? L'accès à la musique classique change-t-il le regard des enfants et de leurs familles sur la place qu'ils peuvent occuper dans la société ?

Pour répondre à ces questions, DEMOS fait appel à des équipes de chercheurs en sciences sociales afin qu'ils réalisent des enquêtes qualitatives auprès des familles, des enfants et de la communauté éducative qui les entoure. Ces études analysent en temps réel les effets du projet. À mesure que DEMOS s'inscrit durablement dans le paysage national et que les effectifs d'enfants augmentent et se renouvellent (3 000 enfants), ces études offrent un meilleur recul sur l'évolution et le parcours des participants. L'effet du projet sur les pratiques des professionnels qui se sont engagés dans DEMOS en raison de son caractère innovant sera également étudié. Travailleurs sociaux et musiciens ont en effet pu explorer et se former à des pratiques qui leur étaient peu familières : modes de coopération interprofessionnels inédits, pédagogie collective, etc.

Des études : le travail d'évaluation ne mesure pas seulement les effets du dispositif, il contribue à son évolution par le renouvellement des problématiques et les préconisations qui en résultent. Deux exemples récents illustrent bien cette fonction. En articulant les effets individuels du dispositif avec ses effets globaux, « l'étude L'orchestre pour exister ensemble ? DEMOS au cœur de la Cité » conduite en 2014 par Denis Laborde avec une équipe de quatorze jeunes chercheurs en anthropologie de l'École des hautes études en sciences sociales (EHESS), propose une série d'interrogations aussi inédites que nécessaires pour l'avenir du projet : Le dispositif agit-il seulement au bénéfice des enfants participants ou a-t-il également des effets sur un environnement plus global ? L'implantation de DEMOS dans un territoire a-t-elle des effets sur les autres dispositifs éducatifs déjà existants ? DEMOS complète-t-il ou neutralise-t-il ces effets ? Que se passe-t-il lorsque des acteurs de terrain s'approprient le projet d'une manière qui diffère des motivations affichées par le porteur de projet ? L'Observatoire des politiques culturelles (OPC), a réalisé une enquête intitulée « Pratiquer la musique dans DEMOS : un projet

éducatif global ? » Les auteurs y interrogent la capacité de modélisation du projet en analysant la manière dont l'équipe de coordination met en place et anime un système de coopération propre à chaque territoire. Cette étude a dégagé de nombreuses préconisations qui ont aidé à la mise en œuvre de la troisième phase de DEMOS (2016-2019). Cf. n° 46 de *L'Observatoire Plus* de l'Observatoire des politiques culturelles.

Il apparaît utile d'évoquer les conclusions proposées à l'issue d'un colloque scientifique consacré en 2016 à l'évaluation de l'EAC¹⁰⁹. L'évaluation des dispositifs d'EAC est désormais largement inscrite dans les pratiques des institutions culturelles. On observe une importante diversité des pratiques et des objectifs : par exemple, discerner les effets extrinsèques et intrinsèques de l'éducation artistique sur les jeunes (Opéra de Paris), apprécier la satisfaction des publics visés et procéder aux adaptations nécessaires ou encore rendre compte de son action auprès des bailleurs de fonds publics ou privés. L'évaluation conduite est empirique ou menée dans un cadre scientifique ; elle est quantitative, qualitative ou les deux ; elle utilise des outils diversifiés et s'intéresse notamment aux effets extrinsèques ou intrinsèques de l'éducation artistique. De nombreuses procédures d'évaluations adoptent un cadre méthodologique très strict. Nombre de ceux qui pratiquent l'évaluation s'accordent pour distinguer ce qui relève des effets, des résultats et de « l'impact ». L'évaluation n'a pas pour objet de justifier les projets d'éducation artistique et culturelle, mais bien d'en mesurer les effets spécifiques même s'il y a « *dans l'expérience esthétique une dimension subjective qui résiste à la mesure* ». Cette légitimité de l'éducation artistique peine encore à être pleinement reconnue ; pour beaucoup, sa pertinence éducative, relationnelle et pédagogique doit encore être démontrée et dans cette perspective précise, comme le souligne Alain Kerlan, « *l'évaluation est davantage un problème qu'une solution* ». Les outils d'évaluation dont on dispose aujourd'hui éclairent de plus en plus précisément les effets intrinsèques (artistiques) et extrinsèques (les résultats et les impacts économique-sociaux) de l'éducation artistique et culturelle.

3. Pour une évaluation de l'EAC : quels principes ?

La conviction de ses vertus ne peut à elle seule fonder l'action culturelle, voire justifier d'en rester à des évaluations quantitatives plus ou moins rigoureuses. Tous les acteurs et les chercheurs rencontrés s'accordent aujourd'hui sur la nécessité de construire une évaluation en EAC. Tous reconnaissent cependant la grande difficulté de la démarche dans un champ complexe et en constante évolution, que la première partie de ce rapport s'est attachée à décrire dans la perspective d'une évaluation dont la deuxième partie a observé les prémisses en usage et les modèles théoriques.

Il convient de rester prudent. Les recommandations qui suivent, premières étapes appelées à être dépassées, entendent se fonder sur des bases sûres, notamment confirmées par l'expérience et/ou la recherche. Il s'agit surtout de poser des principes essentiels à valeur fondatrice, de recommander leur partage entre tous les acteurs de l'EAC, enfin d'esquisser leur déclinaison opérationnelle, que ce soit au niveau de la conduite d'une politique publique nationale ou territoriale, ou à celui des acteurs au plus près des élèves, qu'il s'agisse des unités d'enseignement ou des professeurs eux-mêmes. Enfin, la mission estime que les principes identifiés, quoique centrés sur les responsabilités portées par l'École au titre de l'EAC et du parcours qui doit l'organiser, gagneront à être partagés, précisés et affinés en concertation avec les nombreux partenaires de l'éducation nationale.

¹⁰⁹ Conférence d'automne Reseo 2016, 28-30 novembre, Paris.

3.1. Des principes d'évaluation recentrés sur l'élève

Comme cela a été souligné précédemment, faute, le plus souvent, d'évaluations des incidences qualitatives des actions et des projets d'EAC au plus près de ce qu'ils apportent aux élèves, l'appréciation quantitative s'est érigée en autorité évaluative quasi exclusive. Les écoles et les établissements, les académies, la centrale ministérielle dénombrent, recensent, comptabilisent. Finalement, ils comptent... Et ce qui en résulte vaut évaluation de l'EAC. La mission estime aujourd'hui que les bases nécessaires au dépassement de cette approche nécessairement réductrice existent bel et bien.

C'est au niveau de chaque action et de chaque projet que les acteurs doivent être engagés à construire des outils d'évaluation comme des indicateurs précis. C'est en tirant parti du référentiel du parcours, mais également du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, et des objectifs que ces références assignent à l'action éducative, que l'évaluation peut se construire. C'est une condition essentielle pour que l'évaluation tienne compte des spécificités des situations locales, et s'inscrive, pour l'élève, dans une appréhension plus générale de ses apprentissages s'imposant à la diversité considérable du champ de l'EAC. Dès lors qu'elle s'approprie ces principes et ces objectifs, et ceci dès la conception d'une action ou d'un projet, toute stratégie évaluative peut apparaître pertinente, qu'elle repose sur le regard expert du ou des professeurs ou bien mobilise le regard des élèves sur leurs apprentissages (autoévaluation). Elle aboutit toujours à identifier – et même partiellement au terme d'une évaluation focalisée – la plus-value éducative (connaissances, compétences, dans le domaine spécifiquement concerné par l'action) apportée ou non à l'élève.

Les démarches d'autoévaluation et la professionnalisation de l'évaluation dès la conception des projets apparaissent comme une réponse première et fondamentale, adaptée à la complexité des situations. Ainsi, chacun dans la chaîne d'action (structures académiques et/ou départementales, dans les écoles, en EPLE, etc.) doit prendre la mesure de sa responsabilité évaluative, jusqu'au professeur dont le savoir-faire professionnel intègre cette dimension, jusqu'à l'élève qui devient acteur de son évaluation.

Le critère essentiel doit rester celui de l'effet sur élève, dans les différentes dimensions de ses apprentissages et quels que soient les temps où ils se réalisent.

3.1.1. Des critères quantitatifs rigoureux, plus précis

Construire un corpus de données quantitatives, rigoureux et précis, sur les parcours des élèves en EAC est un préalable nécessaire pour répondre à la question de leur évaluation. Cependant, comme déjà dit plus haut, les données aujourd'hui remontées aux différentes instances ne sont pas fiables, peu exploitables (peu exploitées) ou trop diversement formalisées pour pouvoir être comparées. Bon nombre d'interlocuteurs de la mission ont dit ne plus pouvoir s'appuyer sur les données quantitatives telles qu'elles se présentent actuellement. Le critère souvent avancé du « nombre d'élèves touchés » ne peut être considéré comme pertinent tant il est vague et recouvre des réalités diverses.

Une démarche quantitative refondée devrait mieux appréhender l'environnement éducatif des élèves et, par exemple, la nature, la fréquence et les occurrences des pratiques culturelles au cours de leur « histoire scolaire ». Bien sûr, une telle collecte d'informations n'apparaît possible que dans un cadre qui permette leur agrégation, puis leur exploitation. On se place dans la perspective d'une certaine standardisation de l'approche de l'offre et de la manière dont elle sert les enjeux du

parcours culturel et artistique, tout au restant au niveau des objectifs poursuivis, des compétences travaillées et des traces qui permettent de garantir une mémoire de l'EAC organisée en parcours.

Dès lors, trois impératifs se font jour :

- à partir de situations particulières observées en EAC, sélectionner les informations susceptibles de contribuer à l'évaluation, organiser leur collecte et leur circulation entre tous les acteurs, assurer leur pérennité ;
- sur cette base, travailler sur un plan longitudinal en organisant impérativement le suivi des élèves pendant toute leur scolarité ;
- inscrire ces informations évaluatives dans le cadre plus général du suivi de la formation des élèves associant l'EAC à tous les autres domaines de formation : cette approche globale permettrait d'identifier l'existence de synergies interdisciplinaires et de corrélations pédagogiques entre disciplines enseignées et l'EAC. Idéalement, à une échelle plus générale, et au-delà de l'impératif de suivi par les établissements de tous leurs élèves, il faudrait pouvoir conduire ces études de façon longitudinale, ou à défaut transversalement, sur une cohorte d'élèves échantillonnée de façon large géographiquement et socialement.

Offrir à tous les acteurs une vision ciblée et pertinente de ce qui se fait dans les classes, sur les bases qui viennent d'être énoncées, constitue le fondement d'une évaluation en EAC sur lequel peut alors se déployer une approche plus qualitative.

3.1.2. Une approche qualitative rapportée au socle commun de connaissances, de compétences et de culture

Le socle commun est aujourd'hui une référence reconnue et investie par l'École et l'ensemble de ses partenaires. Pour s'inscrire dans la globalité de l'action scolaire, renforcer le sens de l'action éducative menée, l'évaluation qualitative de l'EAC doit systématiquement s'y appuyer.

Dès lors, la responsabilité évaluative de l'éducation nationale, pour ne pas être exclusive, reste première et essentielle. Car ce ne sont pas tant les effets d'un projet d'EAC, voire d'une succession de projets organisés en parcours, qu'il s'agit d'évaluer, mais bien la façon dont ces actions éducatives contribuent à la construction des compétences du socle commun.

Ainsi la mission préconise-t-elle de développer et d'accompagner l'usage des références en vigueur, qui restent trop peu mobilisées à ce jour. Le référentiel, outil didactique à part entière, a été construit dans cette perspective.

Le ministère de l'éducation nationale doit prendre en considération cette logique pour impulser, accompagner et *a fortiori* évaluer. À tous les niveaux de responsabilité, il doit également nourrir de cette exigence les relations qu'il entretient avec ses partenaires au titre de l'EAC.

3.1.3. Pour une culture de l'évaluation en EAC

Publié en décembre 2015, le décret n° 2015-1929¹¹⁰ engage une évolution des modalités de notation et d'évaluation des élèves. Au moment où cette question devient une préoccupation majeure du système éducatif, l'EAC doit participer de cette évolution et profiter de cette dynamique pour développer une culture spécifique de l'évaluation et ainsi professionnaliser ses acteurs à chaque niveau d'intervention et de responsabilité en mobilisant dans cette perspective toutes les ressources de la formation initiale et continue.

Mobiliser les acteurs à chaque niveau de responsabilité

L'évaluation de l'EAC est l'affaire de tous, mais tous n'évaluent pas la même chose, même si leurs démarches doivent reposer sur un principe fort et partagé : l'appréciation de la contribution de l'EAC à la construction des compétences du socle. Si, au plus près des élèves, le professeur est en mesure d'évaluer la progression des apprentissages, les cadres éducatifs locaux (chefs d'établissement, IEN, DAAC, etc.), voire nationaux, doivent pouvoir, non seulement agréger ces informations, mais également mener une analyse à visée de pilotage.

Partager la culture de l'évaluation avec les partenaires

Les principes présentés ci-dessus qui fondent l'EAC comme la culture de l'évaluation développée par le système éducatif sont des points d'appui pour la relation partenariale. Investis par l'ensemble des acteurs, enrichis par des préoccupations parfois différentes, bien que légitimes, ils contribuent à l'émergence d'une culture partagée de l'évaluation dont chacun pourra tirer parti.

Mobiliser le regard des élèves sur ce qu'ils apprennent en EAC

La très grande hétérogénéité des formes prises par les actions relevant de l'EAC, la diversité des situations rencontrées comme celles des partenaires, mais aussi l'étendue du champ entre art et culture, tout engage à mobiliser le regard des élèves sur les contenus des actions qui leur sont proposées. Et ceci d'autant plus si l'on considère que la meilleure assurance d'un parcours réalisé sera la conscience que chaque élève en aura.

Mais l'autoévaluation¹¹¹ ne se décrète pas. Pour être pertinente et apporter un éclairage fin sur les apprentissages, elle suppose de la part des professeurs une réflexion approfondie allant d'une juste

¹¹⁰ Décret n° 2015-1929 du 31-12-2015, JO du 3 janvier 2016, relatif à l'évaluation des acquis scolaires des élèves et livret scolaire, à l'école et au collège : en application des dispositions de la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, le décret vise à faire évoluer et à diversifier les modalités de notation et d'évaluation des élèves de l'école primaire et du collège pour éviter une « notation-sanction » à faible valeur pédagogique et privilégier une évaluation positive, simple et lisible, valorisant les progrès, encourageant les initiatives et compréhensible par les familles. L'évaluation doit aussi permettre de mesurer le degré d'acquisition des connaissances et des compétences ainsi que la progression de l'élève.

¹¹¹ « L'autoévaluation est l'une des formes d'évaluation qui contribue à l'amélioration des résultats des élèves. Composante essentielle de l'évaluation formative, elle permet à l'enfant une rétroaction sur ses efforts (conscience de l'objectif à atteindre, indications sur son niveau actuel, compréhension de la façon de combler l'écart entre les deux premiers points). C'est le processus par lequel l'élève recueille des données et se pose la question de son propre apprentissage. Il apprend à évaluer ses propres en matière de connaissances, de compétences, de processus ou de comportement. L'autoévaluation le place sur le chemin de la conscience et de la compréhension accrues de lui-même ou en tant qu'apprenant. Cette démarche évaluative s'inscrit tout particulièrement dans le champ de l'EAC en ce sens qu'elle met en œuvre des incidences révélées par la recherche : l'estime de soi notamment joue un rôle crucial dans la pertinence de l'autoévaluation et de la détermination des objectifs. Des chercheurs anglo-saxons ont estimé que la confiance en soi influence les objectifs d'apprentissage et les efforts pour les atteindre. L'autoévaluation permet et renforce la

compréhension des informations recueillies jusqu'à la formulation de critères susceptibles d'être aisément assimilés par les élèves. L'autoévaluation est ainsi un élément d'une culture de l'évaluation en EAC qui doit être développée, tout particulièrement chez les professeurs.

3.2. Vers une méthodologie opérationnelle

L'intitulé de la mission inclut la question : quels indicateurs ? Or la notion d'indicateur de performance s'est aujourd'hui largement répandue dans la sphère des politiques publiques et particulièrement dans celle de l'éducation nationale. Elle s'est imposée avec la mise en œuvre de la loi organique n° 2001-692 du 1^{er} août 2001 relative aux lois de finances (LOLF). Dès 2005, un rapport sénatorial¹¹² posait la question de l'usage de cette notion. Sa conclusion résonne aujourd'hui avec une certaine pertinence :

« Les administrations centrales ne sauraient décréter le passage d'une logique de moyens à une logique de résultats et de performance, véritable enjeu de la LOLF. L'ensemble des acteurs concernés doivent être étroitement associés dans la phase initiale d'élaboration, notamment lors des expérimentations déjà conduites permettant une sensibilisation des acteurs. »

Cette notion, reposant sur celle de performance, semble difficile à appliquer à l'EAC qui requiert plutôt l'appréciation de la maîtrise des compétences que la tradition de l'évaluation chiffrée. Ainsi doit-on prendre cette exigence d'indicateurs propres à l'évaluation de l'EAC avec les précautions nécessaires. Si certaines données objectives – qui peuvent être comptées – peuvent nourrir des indicateurs, d'autres en sont bien incapables, et ce sont des échelles d'évaluation différentes qui doivent être mobilisées. C'est particulièrement le cas lorsque l'on évalue les compétences spécifiques apportées aux élèves par les projets d'EAC tout comme lorsqu'il s'agit d'apprécier la réalité d'un parcours.

Aussi, plutôt que de proposer des indicateurs, la mission recommande-t-elle d'opérationnaliser les principes qui suivent dans des démarches claires et réfléchies, au plus près de la réalité des projets, des actions et des élèves, pour aider tous les acteurs à élaborer les outils d'évaluation *ad hoc*.

3.2.1. Concevoir pour évaluer : intégrer l'évaluation à la réalité du projet et à la dynamique du parcours

Trop souvent et de manière opportuniste, c'est à l'occasion d'un événement ou d'une manifestation ponctuels que se construisent une action culturelle ou un projet d'EAC. Dans ce cas, l'identification des objectifs à atteindre, partant des stratégies pédagogiques permettant d'y parvenir, devient seconde. Pour remédier à cette situation, il est donc impératif que toute action en EAC identifie

responsabilisation accrue des élèves à l'égard de leur propre apprentissage ; elle a des effets positifs sur les élèves en difficulté ; elle permet la réduction de l'écart de rendement, le développement et le perfectionnement de l'aptitude des élèves à la pensée critique et l'amélioration des résultats scolaires en écriture narrative. Pour que cette démarche soit efficace, les élèves devraient être dès lors formés à l'autoévaluation de manière à comprendre les principaux objectifs de leur apprentissage ». Blac Chappuis, S. et Stiggins, R. J. *Classroom assessment for learning, Educational Leadership*, vol. 60, no 1, 2002, p. 40-43 ; Rolheiser, C. Bower, B., et Stevahn, L. *The portfolio organizer : Succeeding with portfolios in your classroom*, Alexandra (VA), *American Society for Curriculum Development*, 2000. ; K, P. et WILLIAM, D. *Inside the black box : Raising standards through classroom assessment*, Phi Delta Kappan, vol. 80, no 2, 1998, p. 139-148.

¹¹² LOLF : culte des indicateurs ou culture de la performance ? rapport d'information n° 220 (2004-2005) de M. Jean Arthuis, fait au nom de la commission des finances du Sénat, déposé le 2 mars 2005.

d'emblée les objectifs qu'elle poursuit, certains d'entre eux étant privilégiés pour mener une évaluation qualitative pendant (progression) et au terme (acquisition) de l'action entreprise.

L'évaluation est consubstantielle à la pédagogie en cela que tout acte d'enseignement et d'apprentissage éducatif, à chaque instant de son déroulement, tire les conséquences d'une évaluation du moment précédent, évaluation qui, si elle n'est pas vécue comme telle, est cependant indispensable à l'interaction pédagogique comme à la différenciation des apprentissages. Mais ce capital d'informations qu'engrangent le professeur, et ses éventuels partenaires, peut aussi progressivement renseigner sur les progressions des élèves, ce qu'ils ont appris, ce qu'ils savent faire, *in fine* sur l'atteinte des objectifs initialement identifiés.

Une condition déterminante de l'efficacité de cette démarche reste cependant le réalisme des objectifs identifiés. À cet égard, le référentiel du parcours est un outil des plus précieux. Il recense un grand nombre d'objectifs qui, dès lors que le professeur prend soin de sélectionner certains d'entre eux et de les contextualiser en respectant les spécificités de l'action conduite, peuvent devenir des références opérationnelles pour l'évaluation des apprentissages.

Une telle démarche, si elle permet de clarifier aussi bien les objectifs poursuivis que la façon dont ils ont été atteints, peut également dynamiser l'ensemble de l'action ou du projet, de sa conception à son aboutissement, de sa conduite à son évaluation.

Un bilan, premier stade de l'évaluation

Au terme d'un projet, la notion de bilan est souvent évoquée. Moins contraignante que celle d'évaluation, elle permet de s'affranchir d'indicateurs précis qui restent incontestablement difficiles à définir si l'on veut qu'ils portent sur le cœur des compétences mobilisées et développées par les projets, et s'ils n'ont pas été suffisamment précisés dès la phase de conception.

L'autorité d'un bilan repose sur la légitimité professionnelle de celui qui le rédige – le ou les professeurs responsables du projet le plus souvent. Élaboré par un professionnel de l'éducation, acteur privilégié du projet mené, il informe, raconte, contextualise ou encore analyse dans la perspective des actions qui pourraient être ensuite envisagées. Pour autant, il ne peut avoir l'ambition d'évaluer comment et à quel niveau les élèves ont atteint les objectifs poursuivis. Ce n'est ni sa fonction, ni son objet. Il reste un outil davantage tourné vers l'information institutionnelle que vers l'information de et sur l'élève, pour lui et pour sa famille.

Ainsi, si les bilans restent des documents de synthèse indispensables à la gestion de l'EAC, que ce soit au niveau d'une école, d'un établissement ou sur un territoire plus large, tous les acteurs de l'EAC doivent convenir qu'ils ne peuvent valoir évaluation des effets des actions conduites. D'une certaine façon, un « bilan » brosse le contexte d'une action ou d'un projet d'EAC dont l'évaluation des effets repose sur d'autres démarches et sur des méthodes appropriées.

Que doit-on évaluer pour mesurer les effets de l'EAC ?

Pour conduire une évaluation des effets de l'éducation artistique et culturelle, il est primordial de définir précisément l'objet à évaluer (le « construit de l'évaluation »¹¹³) tout en s'assurant qu'il y ait

¹¹³ La mission se réfère ici à l'audition de Sébastien Georges, responsable de la cellule qualité et expertises, responsable adjoint du département évaluation et certifications, Centre international d'études pédagogiques.

un intérêt à son évaluation et qu'il soit évaluable. Cette double exigence doit permettre une évaluation valide, en d'autres termes, qui évalue bien ce qui est censé être évalué.

La réponse à la question « Que doit-on évaluer ? » sera donc nécessairement différente selon d'une part, les spécificités – nombreuses – de chaque projet, d'autre part le niveau et le type de responsabilité des acteurs (le professeur avec ses élèves, l'IEN dans sa circonscription, le DASEN dans son département, etc.). Accepter cette spécificité des regards et la façon dont ils peuvent se compléter permettrait d'éviter de nombreuses confusions, à la condition que chacun se pose la question de ce qu'il peut et doit évaluer :

- l'évaluation des effets intrinsèques, et pour partie extrinsèques, relève d'abord des professeurs. C'est une dimension de leur compétence professionnelle. Sans leur expertise, l'évaluation qualitative restera une illusion ;
- l'évaluation des effets extrinsèques liés à la vie scolaire d'une unité d'enseignement relève de ses responsables (directeur d'école, IEN, chef d'établissement) ;
- l'évaluation du respect de l'obligation d'EAC posée par la loi relève des responsables d'écoles, d'établissement, des DASEN, du rectorat ;
- l'évaluation de la réalité du parcours relève des unités d'enseignement et des réseaux (professeurs, directeur d'école, IEN, chef d'établissement, équipes pédagogiques) ;
- l'évaluation de la forme comme des contenus de chaque projet relève des différents acteurs qui y participent.

Par nature, le parcours d'EAC est une affaire au long cours. En revanche, les projets qui le jalonnent sont circonscrits temporellement. Dans l'idéal, la réalité de ce parcours ne devrait pouvoir être appréciée – évaluée – qu'au terme de la scolarité d'un élève (pour ce qui concerne les responsabilités portées par l'éducation nationale). Mais plus pragmatiquement, elle doit pouvoir être manifeste dès lors que, pour un élève donné, se sont succédé plusieurs projets d'EAC. Cela peut être le cas sur une même année scolaire, *a fortiori* sur deux années successives et en fin de cycle, à coup sûr au terme d'une scolarité à l'école, au collège ou au lycée. Cette évaluation de la réalité d'un parcours suppose un suivi rigoureux des actions menées avec chaque élève reposant sur un outil *ad hoc* et pérenne reprenant notamment les principes posés par le guide du parcours : pour que le parcours soit effectif, il ne s'agit pas seulement de faire se succéder les projets, mais de garantir le respect de principes qui en assurent la cohérence¹¹⁴ et la continuité.

Le temps de chaque projet est, quant à lui, spécifique. Certains couvrent une année scolaire complète lorsque d'autres se déroulent dans un temps bien plus court, autour par exemple d'un évènement particulier préparé en amont et exploité en aval. Cette très grande hétérogénéité de formes exige d'adapter les « moments de l'évaluation », mais aussi leurs finalités. Dans tous les cas, les bilans périodiques, les conseils de classe et les conseils de fin de cycle restent des rendez-vous importants pour justifier et construire une évaluation des projets menés. Il s'agit en effet, pour chaque élève, de faire valoir les compétences développées par les projets menés et la façon dont ils contribuent à l'atteinte des objectifs posés par le socle commun.

¹¹⁴ Appui sur les enseignements obligatoires ; cohérence ; complémentarité ; progressivité ; équilibre.

Justifiés par rapport à l'évaluation générale du parcours de formation des élèves, ces moments ne sont pas les seuls, notamment s'agissant de nourrir le partenariat ou la relation avec les responsables académiques de l'EAC. Ainsi semble-t-il nécessaire que chaque projet puisse être évalué en propre pour nourrir la réflexion partenariale comme le pilotage de l'EAC porté par les inspections d'académie et les rectorats. Cette évaluation, si elle n'est qu'un bilan (cf. *supra*), ne pourra que s'enrichir de la démarche précédente, ancrée sur les compétences des élèves et référée aux exigences du socle commun.

Enfin, l'on pourra se poser la question du comportement de l'élève hors du temps scolaire : il s'agira ici d'apprécier l'implication des élèves, et de rechercher des "retours positifs" : prise d'initiatives, entrepreneuriat, bénévolat, visite d'exposition, seul ou en famille, inscription à une formation, etc.

Évaluer le parcours EAC ou englober les quatre parcours ?

Si l'on relève les expressions qui jalonnent volontiers les textes de référence définissant les quatre parcours (EAC, Avenir, Citoyen, Santé), apparaissent de façon concentrée des approches éducatives qui toutes tendent à bousculer la tradition portée par l'École : référentiel pluridisciplinaire ; activités dans et hors la classe, dans et hors l'établissement ; travail de groupe ; projet ; jeux ; débats ; visites ; recherches ; action et initiative, etc.

L'inspectrice générale de l'éducation nationale, Annie Tobaty, analyse les termes liés aux quatre parcours comme un véritable changement de paradigme, en rupture avec la tradition éducative.¹¹⁵

| Tradition éducative | Parcours |
|-----------------------------------|---|
| – Enseigner | – Apprendre |
| – Un professeur | – Des professeurs |
| – Une classe (un groupe d'élèves) | – Un élève |
| – Une matière | – Des matières, des situations d'apprentissage extrascolaires |
| – Un programme | – Un curriculum |
| – Temps circonscrit | – Temps long |

Or, l'organisation curriculaire, à elle seule, bouscule la tradition éducative et semble rejoindre la notion de parcours. Le curriculum¹¹⁶ désigne en effet la conception, l'organisation, la programmation des activités d'enseignement / d'apprentissage selon le parcours.

On voit ainsi combien la question de l'évaluation des effets de l'EAC n'est pas sans lien avec les inévitables questions d'évaluation posées par les autres domaines de formation organisés en parcours, voire l'évaluation de la maîtrise des compétences du socle commun. D'une certaine façon, l'antériorité du PEAC, du moins des projets qui doivent le constituer, devrait être fortement contributive à la construction de réponses adaptées à l'évaluation des quatre parcours aujourd'hui obligatoires pour tous les élèves. Inversement, les réflexions menées pour l'évaluation de chacun d'entre eux comme celle du socle commun pourraient permettre d'apporter des réponses opérationnelles aux questions spécifiques posées par l'évaluation du PEAC. La condition première en

¹¹⁵ On se réfère ici aux analyses de l'inspectrice générale de l'éducation nationale, Annie Tobaty. Cette dernière a proposé ce document interne lors d'une journée de formation magistère de l'inspection générale en mars 2016 et lors d'un Plan national de formation consacré au Parcours Avenir, le 2 février 2017.

¹¹⁶ Curriculum : parcours de formation initiale ou continue dont les objectifs, les programmes ainsi que les modalités d'apprentissage et d'évaluation des acquis sont conçus de façon cohérente (terminologie de l'éducation).

reste cependant l'inscription, sur la base du référentiel du parcours, des objectifs du parcours d'EAC au cœur du socle commun et au départ des enseignements.

Constituer la mémoire du parcours pour évaluer : la question de la « trace »

Si l'on estime que le parcours devient effectif dès lors que l'élève a conscience de l'avoir parcouru, il ne peut y parvenir que s'il en garde la mémoire lui permettant de revenir sur le trajet effectué, prendre conscience et analyser ses nouveaux acquis, mesurer l'évolution de sa perception de l'art et de la culture, celle de sa sensibilité comme de ses capacités d'expression artistique, etc. Cette autoévaluation contributive à l'évaluation du parcours est un exercice de retour sur soi, de réflexivité¹¹⁷. Les outils proposés par les ENT et l'application FOLIOS doivent pouvoir être développés pour mieux répondre à cette nécessité.

3.2.2. Mobiliser et articuler les responsabilités des différents acteurs

Engager la responsabilité conjointe des acteurs

À l'échelle académique : dans le domaine de l'EAC, la mission a fréquemment mesuré combien l'effectivité et l'efficacité d'un pilotage étaient liées au réalisme et à la pertinence des objectifs assignés à la politique mise en œuvre. Mais elle a aussi constaté que, pour nécessaire qu'elle soit, cette condition n'était pas suffisante. Une politique d'EAC mobilise un grand nombre d'acteurs aux statuts et aux responsabilités divers qui doivent s'articuler finement pour se compléter.

Ainsi en va-t-il, par exemple, de la relation DAAC / corps d'inspection. Si les premiers jouent un rôle déterminant pour animer des réseaux de partenaires, les aider à élaborer des politiques éducatives, gérer l'offre et les moyens qui peuvent les accompagner, ils ne peuvent avoir une connaissance suffisamment fine des établissements, des personnels comme des spécificités des territoires pour mettre en adéquation les besoins des écoles et des établissements avec l'offre disponible. La complémentarité de ces deux expertises est une évidence. Son articulation l'est souvent moins. Pourtant, c'est bien au départ de sa reconnaissance mutuelle qu'une évaluation pourra s'envisager. Il ne s'agit pas ici d'évaluer l'offre, ni d'évaluer la demande, mais d'évaluer surtout la façon dont la demande (le besoin) trouve les moyens d'être satisfaite.

D'autres responsabilités, au sein même du système éducatif, gagneraient à mieux s'articuler. Au cours de ses déplacements dans les académies, la mission a souvent constaté combien les responsabilités pouvaient fluctuer d'une académie à l'autre, combien elles pouvaient relever davantage des personnes qui les portaient que d'une réflexion préalable présidant à un pilotage articulé. Ainsi peut-on identifier de nombreuses interrogations qui, systématiquement et correctement posées, pourraient lever bien des difficultés :

- qui sont les DAAC, délégués académiques à l'éducation artistique et à l'action culturelle comme les présente la note de 2001¹¹⁸ jamais renouvelée depuis lors ? Embrassent-ils dans leur champ de responsabilité la culture scientifique, technique et industrielle ? Quel est leur champ d'intervention dans le premier degré et quelles relations entretiennent-ils avec les DASEN ?

¹¹⁷ Voir les travaux d'Annie Tobaty. Voir note 115.

¹¹⁸ Note de service n° 2001-102, BO n° 24 du 14 juin 2001.

- qui sont les IEN « art et culture » ou encore « enseignements artistiques », notamment lorsqu'ils sont chargés d'une mission départementale auprès du DASEN ?
- qui sont les IA-IPR « enseignements artistiques » qui par la nature même de leur champ de spécialité entretiennent une forte parenté avec l'EAC ?
- qui sont les « référents culture » (cf. *supra*) installés dans les lycées en 2008, dont les missions n'ont jamais été précisées depuis, et qui se déploient également parfois dans les collèges sur initiative académique ?
- qui sont les conseillers pédagogiques spécialisés (CPEM et CPAP) qui sont amenés, sur demande plus ou moins explicite des DASEN, à prendre en charge des questions relatives à l'EAC ? Et qui sont les conseillers pédagogiques art et culture qui, en dehors de tout cadre réglementaire, ont pu voir le jour dans certains départements ?

Tous ces acteurs jouent des rôles complémentaires et indispensables. Mais aussi parfois redondants. La réponse aux questions précédentes devrait permettre de gagner en efficacité voire en efficience de l'action d'EAC et permettre d'aborder plus sereinement la question de son évaluation. Car l'articulation des responsabilités passe par un calibrage précis de chacune d'entre elles.

À l'échelle des écoles et des établissements, il convient de veiller impérativement à mobiliser les cercles concentriques qui font la réalité du quotidien scolaire de l'élève, et notamment en matière d'EAC :

- l'enseignant, professionnel de la pédagogie l'est aussi de l'évaluation : son implication exigeante et rigoureuse est impérative ;
- les référents culture lorsqu'ils existent (lycées et certains collèges) sont fondés à nourrir la réflexion et l'action d'évaluation des professeurs ; une telle responsabilité suppose une reconnaissance institutionnelle et une professionnalisation accrue et incontestable et qui apparaît pour le moment encore éloignée ;
- dans le premier degré, les conseillers pédagogiques pourraient accompagner les professeurs, certes pour concevoir et conduire des projets, mais en apportant une expertise nourrie sur l'évaluation effective des apprentissages conduits dans ce cadre ;
- les IEN et les directeurs d'école dans le premier degré, les chefs d'établissement dans le second degré gardent un rôle majeur et déterminant ; ils impulsent et accompagnent, ils encadrent et nourrissent, valident et légitiment les actions mises en œuvre ; ils organisent aussi souvent les emplois du temps et leur compatibilité pour rendre les choses possibles (sorties, accueil d'un intervenant, etc.) ; à l'interface entre le professeur et la hiérarchie départementale et académique, entre l'École et ses partenaires, ils saisissent des opportunités, les font évoluer pour qu'elles s'adaptent aux besoins des professeurs et de leurs élèves ; ils garantissent enfin que tout projet en EAC s'inscrive au sein d'une action éducative plus large associant tous les vecteurs de formation ;
- la mise en œuvre de la dimension EAC d'un projet d'école ou d'établissement relève autant que de besoin des responsabilités confiées aux instances des unités d'enseignement ou des réseaux qui les réunissent. Conseils pédagogiques, conseils d'école, mais aussi conseils de cycle (dont la mobilisation reste indispensable pour

apprécier la réalité d'un parcours en EAC), conseils école-collège doivent être en mesure de peser sur la réalité de l'EAC, sa mise en œuvre, mais aussi ce que leur apprend son évaluation ;

- dans le second degré, les conseils représentant les élèves (CVC, CVL et MDL)¹¹⁹ doivent pouvoir participer à la construction et au suivi des projets en EAC, être informés des projets en EAC, des objectifs qu'ils poursuivent, des partenariats qu'ils engagent pour, qu'en retour, les élèves puissent travailler aux formes de l'autoévaluation avant de s'en emparer¹²⁰ ;
- enfin, toutes les occasions doivent être saisies pour que les parents d'élèves soient informés des projets d'EAC conduits pour leurs enfants et plus globalement dans l'établissement. Des conseils de fin de période au conseil d'administration, des réunions parents / professeurs aux moments de présentation des travaux effectués, tout doit concourir à ce que tous les parents aient pris la mesure de la dimension EAC de la formation de leurs enfants.

Pour évaluer, former... à l'évaluation

La formation initiale et continue de tous les personnels (enseignants, personnels d'encadrement de proximité, personnels de direction, etc.) est apparue à la mission comme indispensable pour que se développe progressivement une démarche évaluative qui puisse, d'une part, renseigner sur les acquis des élèves et, d'autre part, informer l'institution scolaire de la performance de son action en ce domaine.

Par rapport aux constats et aux analyses présentés ci-dessus, les enjeux de formation sont nombreux. Le premier d'entre eux est certainement que l'ensemble des parties prenantes – y compris les partenaires du monde de la culture – partage une même conviction sur la contribution de l'EAC au développement de compétences cognitives et méthodologiques des élèves, à la construction de connaissances artistiques et culturelles de diverses natures, finalement à l'atteinte des objectifs précisés par le socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Cet objectif de formation, majeur et général, devra également viser à outiller les acteurs de l'EAC pour qu'ils distinguent systématiquement ce qui relève des objectifs et des effets intrinsèques de l'EAC d'une part (« l'éducation à l'art et à la culture »), extrinsèques d'autre part (« éducation par l'art et par la culture »).

Si la mission a souvent constaté qu'à cet égard, au prétexte de la complexité de l'évaluation des effets de l'EAC, le flou sinon la confusion présidaient aux démarches mises en œuvre, elle recommande vivement que la problématique induite par cette distinction ne soit plus occultée, mais prise à bras le corps dans le cadre des formations proposées.

Cet enjeu prioritaire devra cependant se décliner et être complété spécifiquement selon le niveau et la nature des responsabilités visées par les formations envisagées. Car les besoins prioritaires des différents acteurs de l'EAC sont parfois différents :

- sur la base du référentiel du parcours d'éducation artistique et culturelle, les personnels qui se trouvent au plus près des élèves (professeurs, chefs d'établissement, directeurs

¹¹⁹ Voir en annexe la liste des sigles.

¹²⁰ Rapport IGEN n° 2015-045, *Les dispositifs destinés à favoriser la vie lycéenne*, octobre 2015.

d'école) doivent être conduits à élaborer, puis à utiliser, des outils d'évaluation qui les informent sur les apprentissages des élèves, dans chacune des perspectives présentées ci-dessus ;

- les directeurs d'école comme les chefs d'établissement doivent, en outre, être en mesure de porter auprès de leurs équipes ce distinguo essentiel : ils doivent accompagner les professeurs pour qu'ils focalisent leurs évaluations sur ce que les élèves apprennent tout en restant attentifs aux apports de l'EAC sur un plan plus général (de l'évolution des compétences transversales des élèves à la vie scolaire dans l'école ou l'établissement) ; ils doivent également être outillés (tableau de bord spécifique) pour pouvoir apprécier la réalité, non plus seulement des projets d'EAC mis en œuvre, mais leur organisation en parcours tout au long de la période scolaire où les élèves relèvent de leurs écoles ou de leurs établissements ;
- forts de leurs disciplines respectives, les professeurs doivent être conduits à imaginer et à saisir les opportunités relevant de l'EAC susceptibles d'enrichir leur enseignement et ses développements interdisciplinaires ; cette perspective doit inclure l'exigence d'une évaluation à double visée, l'une relevant des apprentissages disciplinaires, l'autre de l'EAC ;
- les relations partenariales, notamment celles qu'entretiennent professeurs et professionnels des arts et de la culture, doivent intégrer une réflexion sur l'évaluation aboutissant à ce que chacun reconnaisse les apports complémentaires – et les responsabilités respectives – des intervenants d'un même projet ; cette réflexion doit être nourrie et accompagnée dans le cadre de formations, que celles-ci s'adressent exclusivement à des personnels du ministère de l'éducation nationale ou qu'elles associent des professionnels de la culture ;
- la formation initiale et particulièrement les écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) ont une responsabilité déterminante pour que l'évaluation soit systématiquement intégrée à l'élaboration puis la mise en œuvre des projets d'EAC comme du parcours qui en organise la succession ; les nouvelles modalités de l'évaluation des apprentissages des élèves promues par le décret du 31 décembre 2015, le déploiement du livret scolaire unique numérique (LSU) tout comme l'économie curriculaire du parcours scolaire doivent engager les ESPE à préparer les professeurs à de nouvelles démarches évaluatives qui pourront aussi bien se nourrir des problématiques propres à l'EAC que permettre la construction d'outils spécifiques adaptés ;
- les corps d'inspection ont un rôle déterminant pour accompagner les professeurs dans cette exigence d'évaluation. Sous des formes adaptées et ceci dès la formation initiale, ils doivent pouvoir profiter d'une réflexion construite soulignant l'interaction entre le parcours d'EAC et les enseignements disciplinaires, entre les cadres formels et informels de la formation, entre l'action de l'École et les potentialités de ses partenaires ; sur cette base, ils doivent être dotés de principes d'évaluation déclinables dans les écoles et établissements leur permettant d'aider les équipes à développer des démarches d'évaluation spécifiques à chaque situation ;
- si l'autoévaluation des élèves peut être contributive à l'évaluation des effets de l'EAC, ce ne pourra être qu'en conséquence d'actions de formation qui en souligneront l'intérêt,

mais aussi les limites pour les professeurs et leurs partenaires ; l'autoévaluation doit ainsi être considérée comme une information mise à disposition du professeur auquel il revient, *in fine* et exclusivement, de porter avis sur les apprentissages ;

- dans cette perspective, les élèves doivent être formés à s'autoévaluer : étant donnée la complexité de la démarche, il importera de les préparer à cette exigence en les sollicitant régulièrement.

Les élèves, afin de privilégier une phase d'appropriation du parcours, devront être impliqués dans une démarche de restitution et de communication (et notamment à l'occasion de l'épreuve orale du DNB). En donnant de la valeur à la réalité du parcours, ils pourront se l'approprier et faire partager leurs regards ; les enseignants certainement, mais aussi les chercheurs, pourront tirer profit de tels moments : en se saisissant de la parole des élèves, ils pourront en percevoir les implicites et les non-dits, autant d'éléments contribuant à l'évaluation des effets des actions engagées.

Ces préconisations ne doivent pas exclure l'école maternelle. Le parcours d'éducation artistique et culturelle commence en effet dès le cycle 1 et le référentiel du parcours définit de grands objectifs de formation et des repères de progressivité du cycle 1 au cycle 4. Parmi les cinq domaines qui constituent le cœur des nouveaux programmes de maternelle, « Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité artistique » constitue un domaine à part entière et le meilleur point d'appui pour la mise en œuvre du PEAC. La réforme des pratiques d'évaluation encouragée à l'école primaire prend tout son sens au cycle 1 avec le principe de l'évaluation positive et la mise en place du carnet de suivi des apprentissages de l'élève. Ce dernier encourage notamment la participation des jeunes élèves à leur évaluation, selon des modalités à définir par les équipes, et l'acquisition d'habitudes d'autoévaluation dès le plus jeune âge.

3.2.3. Mieux utiliser les outils et les leviers institutionnels

Au niveau académique

Si des actions ponctuelles pouvant contribuer à l'EAC des élèves peuvent être menées sans que soit préalablement posé par écrit, dans un document *ad hoc* et *a minima*, le descriptif de son contenu, ce n'est pas le cas des projets plus ambitieux, particulièrement lorsqu'ils mobilisent des moyens budgétaires spécifiques ou engagent un partenariat. Dans le premier cas, les actions ponctuelles viennent le plus souvent nourrir l'enseignement formel (les enseignements disciplinaires à l'école ou en établissement) et l'évaluation de leurs effets relève de celle des apprentissages des élèves au titre de l'enseignement dispensé. Dans le second cas, la recevabilité des projets plus ambitieux, pour lesquels sont sollicités des soutiens de diverses natures, dépend de la façon dont ils sont présentés, de la manière dont ils précisent les objectifs poursuivis et les contenus envisagés, enfin des justifications apportées aux soutiens demandés. Ainsi, les académies et les inspections d'académie publient au moins une fois l'an un appel à projets adressé aux écoles et/ou établissements en vue de soutenir les unités d'enseignement pour mettre en œuvre l'EAC.

Force est de constater, au-delà de l'hétérogénéité de ces documents, la faible place qu'ils accordent aux stratégies, aux indicateurs ou encore aux observables nécessaires à l'évaluation des effets du projet mis en œuvre pour les élèves. En toute logique, la même remarque peut être faite sur la présentation des objectifs poursuivis, ceux-ci restant le plus souvent généraux et génériques, loin de préciser quelques éléments susceptibles d'être concrètement appréciés. Pourtant, le référentiel du

parcours et le socle commun proposent de multiples repères qui pourraient, dans la plupart des cas, être mobilisés pour définir les objectifs et un choix d'indicateurs permettant de mesurer à quel niveau ils ont été atteints par les élèves.

Cette tradition des appels à projets, qui est aussi une nécessité pour gérer les moyens disponibles, doit devenir, non seulement un outil efficace de pilotage, mais également un levier pour impulser une pédagogie du projet d'EAC intégrant en son cœur la question de l'évaluation de ses effets sur les élèves. Loin de vouloir les uniformiser, la mission recommande qu'une attention nouvelle soit portée à ces appels à projets afin qu'ils exposent précisément des objectifs réalistes, contextualisés, référés systématiquement au socle commun et au référentiel du PEAC : ils devraient préciser les stratégies mises en œuvre pour apprécier les apprentissages des élèves, *a minima* certains d'entre eux (d'autres n'étant pas forcément mesurables dans le cadre du projet conduit). Dans le même ordre d'idées, les bilans devraient systématiquement faire une place significative aux constats rapportés par l'évaluation menée : ces constats devraient être, bien davantage que le déroulement, voire le contenu du projet mené, à la base de l'appréciation générale portée aussi bien par les maîtres d'œuvre que par l'IEN de circonscription, le chef d'établissement et bien sûr les autorités départementales et académiques.

Une telle approche des projets et de leur évaluation offrirait également une assise bienvenue à un accompagnement de l'action des professeurs, des équipes, des écoles et des établissements par les corps d'inspection. Disposant d'un document de référence présentant objectifs et indicateurs d'évaluation, les inspecteurs pourraient engager un échange vertueux, tant sur l'articulation du ou des projets menés avec le socle commun et les autres composantes de la formation des élèves, que sur la pertinence des stratégies mises en œuvre pour en évaluer les effets. Les inspecteurs seraient dès lors engagés à s'intéresser plus qu'ils ne le font aujourd'hui aux différents projets qui, au sein d'une école ou d'un établissement, participent de l'action éducative.

Par extension, c'est bien sur cette base que pourraient être conçus des outils de suivi, cette fois du parcours d'éducation artistique et culturelle, une demande souvent formulée par les interlocuteurs de la mission. Ces outils, partagés au niveau territorial, devraient bien entendu se décliner prioritairement au plus près du suivi des élèves (au sein d'une école, d'un établissement, d'un réseau), de telle sorte que les autorités départementales et académiques puissent disposer d'informations systématiques et exploitables.

Ces perspectives apparaissent d'autant plus réalistes et atteignables à brève échéance que plusieurs académies ont d'ores et déjà engagé une dynamique à laquelle il reste nécessaire d'adjoindre un volet évaluation. Dans une des académies visitées par la mission, ce travail amorcé vise essentiellement la description des projets menés et leur analyse au moyen d'un outil en ligne que les acteurs peuvent régulièrement enrichir ; il ne serait sans doute pas difficile de le compléter d'un volet « évaluation » permettant de *mesurer* les effets des actions menées. Dans une autre académie, et cette fois dans la perspective de permettre aux élèves qui le souhaitent d'accéder à un lycée proposant un enseignement artistique particulier, un « bilan de compétences en EAC » est élaboré en fin de 3^e puis adressé au DASEN en vue d'une éventuelle dérogation à la carte scolaire. Dans une troisième académie, un outil à double vocation est élaboré. Il permet, d'une part, de mesurer le « taux de pénétration » de l'EAC dans les établissements et dans des territoires cohérents infra-académiques, d'autre part, de mettre en perspective le déploiement dans les mêmes espaces et zones géographiques la réalité des quatre parcours éducatifs (EAC, citoyen, avenir, santé).

Au niveau de l'unité d'enseignement

Si les évolutions précédentes sont engagées dans le respect des principes qui les fondent, les unités d'enseignement pourront efficacement mobiliser un certain nombre d'outils réglementaires, aussi bien pour inscrire les actions et les projets d'EAC au sein d'une politique éducative générale, que pour souligner la nécessité de leur évaluation et rendre compte par là même de leurs effets.

➤ Le projet d'école ou d'établissement

Le projet d'école ou d'établissement, ses dimensions artistiques et culturelles (circulaire du 22 janvier 2007)¹²¹ doivent exposer les enjeux de l'EAC au regard des axes prioritaires de la politique menée par l'unité d'enseignement, présenter les liens qu'entretiennent les projets mis en œuvre avec d'autres vecteurs de formation, mais aussi fixer les objectifs généraux de l'EAC, référés au socle commun et précisés sur la base du diagnostic de l'école ou de l'établissement. Que les projets d'école et d'établissement soulignent la contribution potentielle de l'EAC aux objectifs qui y sont formulés, exige que les actions menées soient évaluées dans cette perspective. Ainsi, chaque projet trouve-t-il une légitimité justifiant sa mise en œuvre, mais est contraint *a minima* par l'exigence d'évaluation qu'induisent les objectifs annoncés.

➤ Le contrat d'objectifs dans le second degré

Dans le second degré, les contrats d'objectifs peuvent être mobilisés de façon identique. Fondés sur un diagnostic précis, ils déclinent les axes prioritaires à investir et les moyens engagés pour atteindre les objectifs qui en découlent. À ce titre, l'EAC et son organisation en parcours peuvent être mobilisées de diverses façons, que ce soit pour l'amélioration du climat scolaire, l'ouverture de l'établissement vers son environnement, et bien entendu, le développement des compétences relatives à l'EAC contribuant à la construction des compétences du socle commun. Le propre d'un contrat d'objectifs étant de permettre, arrivé au terme initialement fixé, l'évaluation des résultats obtenus, il serait opportun que les objectifs liés au développement de l'EAC y figurent en bonne place.

En outre, ces documents sont un point d'appui pour nourrir le dialogue entre les unités d'enseignement et les collectivités territoriales dont ils dépendent. Ces dernières peuvent y trouver une présentation de la politique éducative menée comme la justification des projets d'EAC sur lesquels elles sont sollicitées de différentes façons. Portée par une légitimité qui dépasse largement le seul cadre des projets soutenus, l'évaluation de l'EAC pourrait ainsi devenir une préoccupation partagée, voire mise en œuvre sur une base commune entre unités d'enseignements et collectivités. Bien entendu, cette même analyse pourrait aisément profiter aux relations partenariales nouées avec les institutions culturelles et plus largement à la diversité des partenaires de l'institution scolaire.

➤ Le livret scolaire unique numérique (LSU)

Depuis la rentrée scolaire 2016, le déploiement du LSU offre une nouvelle opportunité pour développer l'évaluation de l'EAC et du parcours qui l'organise, mais aussi pour faire valoir auprès des élèves et de leurs familles ce qu'apportent les actions et les projets mis en œuvre au titre du PEAC. Si

¹²¹ Circulaire n° 2007-022 du 22 janvier 2007, *Projet d'école et d'établissement*, BO n° 5 du 1^{er} février 2007.

les bilans périodiques et de fin de cycle permettent aujourd'hui de faire mention des actions et des projets suivis par les élèves, ils gagneraient à l'avenir à préciser les compétences qui y ont été particulièrement travaillées pendant la période et le positionnement de chaque élève. Si les projets sont solidement construits sur la base d'un choix d'objectifs issus du référentiel du PEAC, les bilans périodiques pourraient alors montrer que l'EAC participe d'un ensemble dont la cohérence vise la maîtrise des compétences du socle. En fin de cycle, cela permettrait par ailleurs une juste prise en compte de l'EAC pour la validation du socle commun aux différents paliers.

Il est toutefois paradoxal qu'en dépit de l'appui du PEAC sur les enseignements artistiques et de la logique cyclique, le LSU supprime l'un des trois enseignements artistiques obligatoires, l'histoire des arts, à partir de la classe de sixième.

➤ *Le diplôme national du brevet (DNB)*

L'arrêté¹²² du 31 décembre 2015 et la note de service¹²³ n° 2016-063 du 6 avril 2016 sur les modalités d'attribution du DNB disposent que :

« l'épreuve orale de soutenance d'un projet permet au candidat de présenter l'un des projets qu'il a menés au cours des enseignements pratiques interdisciplinaires du cycle 4 ou dans le cadre de l'un des parcours éducatifs (parcours avenir, parcours citoyen, parcours d'éducation artistique et culturelle) qu'il a suivis ».

Par ailleurs, cette épreuve, qui succède à la précédente épreuve obligatoire d'histoire des arts, « n'a pas pour objet d'évaluer le projet, individuel ou collectif, réalisé par l'élève, mais sa capacité à exposer la démarche qui a été la sienne, les compétences et les connaissances qu'il a acquises grâce à ce projet, notamment dans les domaines 1, 2, 3 du socle commun et, selon la nature du projet, les contenus plus spécifiques des domaines 4 et 5 ». Dès lors tout engage, non seulement à ce que les équipes élaborent collégialement une méthodologie d'évaluation qui satisfasse ces objectifs tout en pouvant s'adapter à la diversité des projets présentés, mais aussi à ce que, au fil du PEAC, support de l'épreuve, l'élève apprenne à identifier les compétences qu'il est en train de mobiliser et de développer. Cela ne sera possible qu'à la seule condition que chaque projet repose sur des objectifs précisément corrélés au référentiel du parcours et au socle commun.

Au niveau de l'élève

La circulaire interministérielle fondatrice du PEAC¹²⁴ le précise : « *Le parcours d'éducation artistique et culturelle conjugue l'ensemble des connaissances acquises, des pratiques expérimentées et des rencontres organisées dans les domaines des arts et de la culture, dans une complémentarité entre les temps scolaire, périscolaire et extrascolaire.* » Si la mission a privilégié une approche centrée sur les responsabilités de l'éducation nationale, l'ambition générale de cette politique publique rappelle que, pour chaque élève, la réalité d'un cheminement dans les arts et la culture doit pouvoir associer ce qu'instaure l'École, mais aussi ce dont il peut profiter sur proposition d'autres acteurs de son

¹²² Décret n° 2015-1929 du 31-12-2015 relatif à l'évaluation des acquis scolaires des élèves ; arrêté du 31 décembre 2015 modifié relatif aux modalités d'attribution du DNB ; arrêté du 23 mai 2016 relatif aux modalités d'attribution du DNB pour les candidats de l'enseignement agricole ; arrêté du 19 juillet 2016 relatif à l'épreuve de langue vivante pour les candidats individuels ; arrêté du 10 octobre 2016 relatif à l'adaptation et dispense de certaines épreuves ou parties d'épreuves à l'examen du DNB pour les candidats présentant un handicap ou bénéficiant d'un PAP.

¹²³ La note de service n° 2016-063 du 6 avril 2016 sur les modalités d'attribution du DNB, modifiée par la note de service n° 2017-041 du 3 mars 2017.

¹²⁴ Circulaire n° 2013-073 du 3 mai 2013.

environnement de vie, voire des découvertes relevant de sa seule initiative. Dès lors, se pose immédiatement la question des moyens et des outils lui permettant de mettre ces éléments disparates en perspective afin qu'il en garde la mémoire, en mesure la complémentarité et l'articulation, finalement qu'il apprécie comment et pourquoi ils constituent un parcours. C'est aussi une condition pour pouvoir investir l'autoévaluation évoquée *supra* et permettre à l'institution scolaire de disposer à terme d'une vision longitudinale suffisamment large pour pouvoir évaluer la réalité des parcours d'éducation artistique et culturelle des élèves.

L'application FOLIOS doit pouvoir répondre à ces objectifs comme l'ont affirmé ses concepteurs. Par ailleurs, la mémoire de FOLIOS n'est pas limitée dans le temps, l'outil n'étant pas réinitialisé régulièrement. Il assure la conservation et la confidentialité des données recueillies et la commission nationale informatique et liberté (CNIL) ne s'est pas opposée à son utilisation. La pérennité des informations sur l'ensemble de la scolarité de l'élève est assurée, ce qui permet d'envisager son usage pour contribuer à l'évaluation effective du parcours de chaque élève. Cependant, la perception et les usages de cette application, comme cela a été souligné à plusieurs reprises dans la première partie du présent rapport, ne sont à la hauteur ni des ambitions avancées par ses concepteurs ni des besoins des élèves pour qu'ils s'approprient cette dimension de leur formation. Pour remédier à cette situation, la mission recommande de travailler selon plusieurs axes :

- **des référents FOLIOS** : dans chaque unité d'enseignement pourrait être identifié un « référent FOLIOS » qui aurait pour charge d'impulser son déploiement et son usage, et d'aider à la configuration de l'outil en fonction des besoins exprimés par les équipes éducatives, mais aussi les élèves. Dans les établissements du second degré, au lycée certainement et dans les collèges où ces personnels sont identifiés, les référents culture pourraient prendre en charge cette animation. Cette mobilisation nouvelle irait de pair avec la mobilisation de toutes les académies et de tous les départements, ce qui est loin d'être le cas aujourd'hui ;
- **des développements numériques nouveaux** : FOLIOS est un outil destiné d'abord à l'élève. Celui-ci grandit aujourd'hui dans un monde connecté avec lequel il ne cesse de communiquer au départ, moins d'un ordinateur que d'un terminal de poche (*smartphone*) équipé d'applications simples, gratuites et immédiatement opérationnelles. Il semblerait dès lors opportun de développer une application spécifique permettant pour chaque élève, à partir de son terminal, de commenter, d'analyser et d'échanger, de faire part de ses découvertes et de ses rencontres, et enfin de conserver la mémoire de ses expériences. Ces traces, saisies instantanément, iraient abonder son compte FOLIOS auquel il pourrait, en classe notamment, accéder depuis l'application actuelle. C'est à ce stade que l'enseignant pourrait interagir comme guide et médiateur, et s'insérer dans la démarche évaluative engagée.

Cette nouvelle interactivité de l'élève avec son vécu artistique et culturel pourrait être l'une des composantes principales de l'autoévaluation. Il serait proposé à l'élève de relier ses découvertes, les œuvres, les lieux, les personnes, les actions menées, les projets suivis, et de qualifier les relations qu'elles entretiennent. Présenté sous forme de jeu – de jeu de pistes, par exemple – l'élève pourrait être amené à réfléchir à l'équilibre, à la complémentarité, et à la cohérence¹²⁵ de son parcours dont on peut penser que la réalité pourrait davantage s'imposer à lui. Et là encore, les professeurs

¹²⁵ Autant de principes posés par le guide du parcours d'éducation artistique et culturelle.

disposeraient d'une source d'informations majeure pour pouvoir évaluer la réalité comme les bénéficiaires d'un parcours d'éducation artistique et culturelle, non pas au départ des actions et des projets menés, mais bien sur la base de ce qui en a été perçu par chaque élève.

Dans tous les cas, laisser des « traces » : si FOLIOS n'est pas, tant s'en faut, déployée dans tous les établissements et si, pour diverses raisons, l'application ne satisfait pas encore aux attentes des professeurs pour leurs élèves, la question de la mémoire de l'EAC, celle qui permet au parcours d'être une réalité dans le vécu de l'élève, ne peut être remise à plus tard au risque de repousser l'évaluation. En outre, à l'école cette fois, et particulièrement pour les premières classes du parcours scolaire, cette question se pose spécifiquement. Il faut donc imaginer une alternative, qui permettrait de construire cette trace indispensable. Certaines équipes promeuvent des cahiers d'EAC comme il peut parfois exister des cahiers d'histoire des arts qui visent à accueillir des éléments ou des témoignages de toutes natures, issus des actions et des projets suivis. À supposer qu'ils soient rigoureusement nourris, leurs limites resteront toujours leur capacité à suivre l'élève pendant plusieurs années, perspective des plus hypothétiques. Pour dépasser cette difficulté, les « murs » des salles de classe (à l'école) ou de l'établissement (dans le second degré) peuvent être le support de cette indispensable mémoire. Enfin, les « murs » virtuels d'un ENT ou d'un support digital (*padlet*), par exemple, peuvent permettre de partager, pour un groupe d'élèves, les éléments d'un parcours *a minima* sur une année scolaire, mais aussi sur un ou plusieurs cycles.

On l'aura compris, si FOLIOS reste l'horizon vers lequel doit se développer cette exigence de construire une mémoire du parcours, on ne peut pour autant attendre son déploiement systématique pour se poser la question de la trace. L'évaluation qualitative, celle des effets du parcours d'éducation artistique et culturelle, en dépend largement.

Partager les résultats aux différents échelons

Les différents outils institutionnels évoqués ci-dessus, dès lors qu'ils sont pensés et donc construits sur des références partagées, peuvent être la source d'évaluations complémentaires. Celles-ci peuvent non seulement circuler aux différents échelons, mais elles peuvent également s'agréger au bénéfice d'une analyse des politiques conduites, ne laissant aucun aspect dans l'ombre. Ayant en commun le référentiel du parcours d'EAC et les compétences relevant des domaines du socle commun, il devient possible de recenser, et notamment selon une nomenclature plus précise (élèves, mais aussi piliers de l'EAC investis, actions et projets, compétences particulièrement travaillées, etc.). En outre, les équipes disposant alors d'informations fiables sur la perception du parcours par les élèves peuvent évaluer sa réalité et en nourrir les enquêtes territoriales.

3.3. Mobiliser les appuis et les ressources extérieurs à l'École

Rappelons-le ici, l'éducation nationale n'est pas le seul acteur de l'éducation artistique, même si sa responsabilité est déterminante pour que tous les élèves puissent en profiter. Comme cela a été souligné à plusieurs reprises au fil de ce rapport, la nécessité des évaluations s'est imposée aux yeux de nombreux partenaires de l'École. La mission a plusieurs fois constaté en la matière des démarches rigoureuses et exigeantes qui n'ignoraient rien des limites de leurs approches, les déploraient, et espéraient pouvoir progresser en ce domaine. Les écoles et les établissements, les cadres départementaux et académiques de l'EAC doivent pouvoir tirer parti de cette réflexion pour développer leurs propres démarches d'évaluation et, en retour, faire profiter leurs partenaires des réflexions engagées comme des outils élaborés. Il s'agit d'enclencher une synergie vertueuse entre

les démarches des uns et des autres fédérées par une préoccupation commune : l'évaluation des incidences de l'EAC sur tous les élèves.

3.3.1. Construire des études longitudinales robustes sur des suivis de cohortes

Au plan national et dans une perspective d'évaluation de l'EAC, la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère de l'éducation nationale reste très peu mobilisée. Les seules études consacrées à l'EAC datent de 2003 et de 2006¹²⁶. Depuis, aucune étude n'est venue éclairer les nombreuses évolutions de cette politique publique, notamment liées à des impulsions ministérielles ou interministérielles. On ne peut que regretter ce constat. Parallèlement, le département des études, de la prospective et des statistiques (DEPS) du ministère de la culture publie régulièrement des études sur des problématiques connexes à l'EAC, portant un regard essentiellement sociologique sur les cultures juvéniles et leur rapport à l'art. Cette direction et ce département n'ont jamais travaillé ensemble sur une problématique partagée.

La mission recommande que, sur la base des références qui doivent fonder toute démarche d'évaluation de l'élève au niveau du ministère, la DEPP soit mobilisée afin de nourrir aussi bien les démarches d'évaluation de proximité que le pilotage de l'action publique en ce domaine. Face à la complexité du champ concerné, à la diversité de ses formes et à la multiplicité des partenaires engagés, le suivi de cohortes apparaît comme la modalité la plus à même d'aboutir à des conclusions opérantes. Une telle approche longitudinale répondrait également à l'une des principales limites de l'évaluation dans le domaine de l'art et de la culture : le fait que certains effets déterminants se métabolisent bien après que les actions formatives se soient déroulées.

Par ailleurs, plutôt que de viser une hypothétique exhaustivité des effets, objets de l'évaluation, il apparaît plus opportun que la cohorte suivie soit soumise à des études focalisées sur des enjeux particuliers de l'EAC. Les trois piliers de l'EAC (connaissances, pratiques, rencontre / fréquenter, pratiquer, s'approprier) en sont un premier exemple, mais le référentiel peut permettre de circonscrire encore davantage les focales présidant à l'analyse. Il est à noter que des observateurs attentifs de l'EAC plébiscitent cette approche, estimant qu'elle est la seule susceptible d'éclairer la réalité de la politique menée, mais aussi de légitimer cette dimension de l'action publique en soulignant – du moins est-ce la conviction des interlocuteurs de la mission – la nécessité.

Enfin la collaboration entre les ministères de l'éducation nationale et de la culture pourrait se décliner en études communes associant leurs compétences et permettant, à la DEPP de prendre en compte dans ses analyses la sociologie des élèves en âge scolaire, à la DEPS d'enrichir son approche d'une connaissance plus fine des apports de l'éducation nationale à l'éducation artistique et culturelle.

La mission insistera pour finir sur l'importance d'un préalable indispensable à l'élaboration de toute politique publique en la matière, l'implication de la DEPP et de la DEPS. Ces directions ministérielles sont aptes à mobiliser l'institution, à produire des éléments de même ordre et compilables sur la durée (études longitudinales et suivis de cohortes) ; elles ont un savoir-faire statistique. Il reste à construire avec elles des observables en EAC.

¹²⁶ Espace pour l'éducation artistique et culturelle : évaluer, programmer et concevoir pour l'EAC dans les établissements d'enseignement, mai 2003, DEPP ; Le fonctionnement des dispositifs de l'action artistique et culturelle, les cahiers de la DEPP, n° 174, juillet 2006.

3.3.2. Ouvrir le champ de l'évaluation à des approches systémiques

Plusieurs chercheurs rencontrés témoignent de l'intérêt d'une approche systémique de l'évaluation de l'EAC. Ainsi, comme dit *supra*, Alain Kerlan en appelle à dépasser une évaluation réduite à sa cible privilégiée, « les jeunes », pour examiner plus largement les effets sur tous les acteurs concernés. L'évaluation doit se donner pour but de « *comprendre l'évolution des liens entre les acteurs investis* ».

L'intérêt d'une telle démarche semble incontestable. Elle vise la compréhension des mécanismes en jeu au sein d'une unité d'enseignement, mécanismes qui contribuent à l'EAC des élèves, mais aussi mécanismes propres à l'EAC, qui nourrissent plus largement le rapport des élèves à l'École et aux apprentissages. Cependant, cette approche de l'évaluation apparaît davantage relever de la recherche que d'approches opérationnelles de l'évaluation, tant aux différents échelons de responsabilité de l'éducation nationale (de la classe à la centrale ministérielle) qu'à celui de la DEPP. Quoi qu'il en soit, les conclusions de tels travaux resteront précieuses pour nourrir la réflexion qui doit s'engager pour développer une évaluation opérationnelle et rigoureuse de l'EAC.

3.3.3. Éclairer le champ de l'EAC en travaillant de concert avec des laboratoires universitaires de recherche

Quelles que soient les nouvelles approches qui, notamment à la lumière du présent rapport, pourront être mises en œuvre à tous les échelons de responsabilité de l'éducation nationale, le champ de la recherche, compte tenu de la complexité des questions posées et des défis méthodologiques qui en découlent, devra rester ouvert. Les domaines concernés sont potentiellement nombreux et ne peuvent se circonscrire aux seules sciences de l'éducation. La sociologie des politiques culturelles, l'anthropologie culturelle, les neurosciences sont par exemple des domaines scientifiques susceptibles d'apporter des éclairages précieux à la compréhension des processus en jeu en EAC et à la construction des méthodologies d'évaluation. Il s'agirait en effet d'apprécier, non seulement les effets de l'EAC sur les élèves, mais aussi d'aider à mieux comprendre les interactions éducatives entre tous les acteurs. Il importerait en outre d'étudier les systèmes de valeur qui peuvent être partagés ou parfois s'opposer, d'identifier les conditions favorisant l'efficacité d'un projet en EAC comme la reconnaissance par l'élève de son inscription dans un parcours cohérent. Ces recherches pourraient également embrasser les interactions nécessairement nombreuses entre l'action de l'École – avec ses partenaires – et celle du milieu social et familial de l'enfant, voire la façon dont l'élève qualifie son éducation artistique et culturelle pour l'inscrire dans un parcours de formation, cette fois, général.

Ces différentes perspectives mobilisant la recherche pourraient être envisagées aux différents niveaux qui structurent la politique d'EAC. Le niveau de la classe, de l'école et de l'établissement est essentiel dans la mesure où, le plus proche de l'élève, il permet d'observer les effets de l'EAC au plus près de ceux à qui elle est destinée ; celui des actions et des projets d'EAC serait également intéressant à étudier : les effets de l'EAC dépendent-ils de certaines formes d'action ou de projet ? Certaines sont-elles plus efficaces que d'autres ? Quelles en sont les raisons ? Au niveau des départements et des académies, la recherche pourrait aider à la construction des méthodologies d'enquête comme à la conduite d'une analyse rigoureuse des informations réunies. Enfin, au niveau national, en lien avec les départements compétents des ministères de l'éducation et de la culture, il s'agirait davantage d'interroger les dispositions qui régissent l'EAC au regard des objectifs qui lui sont

assignés, de la diversité des contextes sur lesquels elle se construit, comme des effets identifiés sur l'éducation des élèves.

Pour chacune de ces pistes, la recherche devra s'envisager, dès l'élaboration de son protocole, dans une étroite collaboration avec les praticiens de l'EAC. Il s'agit, d'une part, de s'assurer que les travaux à entreprendre répondent à un véritable besoin des acteurs et à des questions difficiles, mais déterminantes pour la conduite de l'action. Il est, d'autre part, nécessaire que la recherche s'enrichisse – et n'occulte en aucune façon – les problématiques des acteurs, notamment celles des professeurs qui, à l'école et dans le second degré, inscrivent nécessairement l'EAC dans le large spectre de la formation générale des élèves.

4. Préconisations

*« Ce qui se conçoit bien s'évalue clairement,
Les outils pour ce faire arrivent aisément. »*

4.1. EAC : une acception stabilisée et partagée pour pouvoir en évaluer les effets

Il convient de mettre à la disposition de tous les acteurs des points d'appui pertinents et stables leur permettant d'apprécier l'efficacité, voire l'efficience, de l'action qu'ils mènent, de la classe aux services de l'État. Cette vision constitue le fondement d'une évaluation en EAC sur lequel peut alors se déployer une approche qualitative :

- sur la base du socle commun et du référentiel du parcours d'éducation artistique et culturelle, préciser les liens qu'entretiennent :
 - les arts et la culture, un défi certes très important, mais à considérer ;
 - l'EAC et les dimensions culturelles des disciplines enseignées ;
 - les actions et les projets d'EAC et le parcours qui les organise ;
 - le PEAC et le parcours de formation générale des élèves ;
 - les apports intrinsèques et extrinsèques de l'EAC ;
 - les différents textes réglementaires qui régissent et encadrent la politique d'EAC.
- sur cette même base, définir les responsabilités de l'École et celles de ses partenaires, et à chaque niveau territorial, leur articulation.

4.2. Des données quantitatives indispensables qui doivent être fiabilisées

Il convient, pour fiabiliser ces données, de :

- construire une approche quantitative de l'évaluation de l'EAC qui soit simultanément ambitieuse et réaliste :
 - qui permette de rassembler des données effectives qui concernent tous les territoires de l'École pour construire une photographie nationale de la politique engagée,

- qui s'en tienne à des données indiscutables, sans ambiguïté, reposant sur des « observables » aisément appréhendables.

Dès lors, cette dimension de l'évaluation, si elle ne peut décrire exhaustivement la politique d'EAC, présente avec la rigueur requise des aspects essentiels de sa mise en œuvre.

- engager cette démarche d'évaluation quantitative en se détachant d'un recensement général et absolu des élèves « touchés » pour davantage appréhender la globalité de leur environnement éducatif : par exemple, la nature, la fréquence et les occurrences des « pratiques culturelles » au cours de leur « histoire scolaire ». Une telle collecte d'informations n'apparaît possible que dans un cadre qui permette leur agrégation, puis leur exploitation. On se place dans la perspective d'une certaine standardisation de l'approche de l'offre et de la manière dont elle sert les enjeux du parcours culturel et artistique, tout au restant au niveau des objectifs poursuivis, des compétences travaillées et des traces qui permettent de garantir une mémoire de l'EAC organisée en parcours ;
- inscrire le recueil de ces informations dans le cadre plus général du suivi de la formation des élèves associant l'EAC à tous les autres domaines de formation : cette approche globale doit permettre d'identifier l'existence de synergies interdisciplinaires, de méthodes communes d'évaluation, et de corrélations pédagogiques entre les disciplines enseignées et l'EAC.

4.3. Des acteurs mobilisés, une culture partagée de l'évaluation

Si les acteurs de l'EAC sont nombreux et interviennent à divers niveaux de responsabilité et d'implication, tous visent à développer les effets de l'EAC sur les élèves. C'est donc bien sur cette base qu'une culture de l'évaluation doit se construire pour devenir la référence mobilisant l'action de toutes les responsables. Dans cette perspective, il apparaît nécessaire :

- d'outiller les professeurs pour leur permettre d'apprécier les progressions et les acquis de leurs élèves, « outillage » intégrant la mobilisation du regard des élèves sur ce qu'ils apprennent : l'autoévaluation est ainsi un élément d'une culture de l'évaluation en EAC qui doit être développée, tout particulièrement chez les professeurs ;
- de mobiliser les acteurs à chaque niveau de responsabilité (de l'école / établissement à la DGESCO) dans une perspective d'évaluation globale de la politique menée dans le domaine de l'EAC ;
- de partager la culture de l'évaluation avec les partenaires afin qu'ils puissent, d'une part s'en nourrir, d'autre part, l'enrichir.

4.4. Une évaluation intégrée à la conception, à la réalité des actions, des projets et à la dynamique du parcours

Si l'évaluation vise à informer les acteurs des effets de leur action éducative, elle est aussi nécessaire et consubstantielle à la pédagogie. Aussi doit-elle s'attacher à respecter les principes suivants :

- concevoir les projets, les parcours et bien entendu la politique générale en matière d'EAC dans la perspective de son évaluation : concevoir pour évaluer ;
- définir précisément le « construit de l'évaluation » : définir l'objet à évaluer tout en s'assurant qu'il y ait un intérêt à son évaluation et qu'il soit évaluable ;
- professionnaliser la démarche évaluative : saisir toutes les occasions (notamment les « appels à projets ») pour inviter les maîtres d'œuvre de l'EAC à intégrer l'évaluation dès la conception de leurs projets ; les DAAC, mais aussi les responsables d'EAC des inspections académiques comme les IEN de circonscription et les chefs d'établissement ont une responsabilité éminente à cet égard ;
- clarifier la démarche évaluative : distinguer et articuler les formes de l'évaluation (diagnostiques, formatives, sommatives) pour en assurer la pertinence et renforcer la dynamique du travail mené avec les élèves ; diagnostiquer sans cesse, mesurer des progrès et des difficultés, construire des bilans intermédiaires ou finaux notamment pour « nourrir » des indicateurs.

4.5. Une démarche qualitative articulée et progressive : bilan et évaluation

Ne serait-ce qu'au niveau des actions ou des projets d'EAC, le bilan fait trop souvent office d'évaluation alors qu'il ne devrait être que la synthèse des informations réunies par l'évaluation. Il est donc nécessaire d'accompagner l'ensemble des acteurs de l'EAC pour qu'ils intègrent ce *distinguo*, et qu'évaluations et bilans s'articulent et se complètent. Pour ce faire, il apparaît nécessaire de porter attention à :

- fonder un bilan sur des informations évaluatives issues de l'observation attentive des élèves et de leurs apprentissages : si le bilan d'une action, d'un projet ou encore d'une politique d'EAC reste indispensable, il doit être justifié ;
- décliner cette préoccupation à chaque niveau de responsabilité ; cette préoccupation s'impose bien entendu au professeur maître d'œuvre, mais doit aussi considérer que :
 - l'évaluation du respect de l'obligation d'EAC posée par la loi relève des responsables d'écoles, d'établissement, des IA, du rectorat ;
 - l'évaluation des effets extrinsèques liés à la vie scolaire d'une unité d'enseignement relève de ses responsables (directeur d'école, IEN, chef d'établissement) ;
 - l'évaluation de la réalité du parcours relève des unités d'enseignement et des réseaux (professeurs, directeur d'école, IEN, chef d'établissement, équipes pédagogiques) ;
 - l'évaluation de la forme comme des contenus de chaque projet relève des différents acteurs qui y participent, dont les partenaires qui y sont associés ;
 - l'évaluation des progrès des élèves relève des professeurs et s'enrichit des apports des partenaires.
- ces différents niveaux d'évaluation sont, chacun, à la source d'un bilan synthétique qui permet d'inscrire chaque temps d'une politique d'EAC dans une vision aussi bien syncrétique, chronologique que synoptique. Ils peuvent ainsi éclairer la réalité

d'un itinéraire de formation, la mise en œuvre d'une obligation légale ou, in fine, la nature d'un parcours d'éducation artistique et culturel, ses contenus et ses effets.

- évaluer la réalité du parcours : la réalité du parcours ne pourra être appréciée – évaluée – qu'au terme de la scolarité d'un élève. Mais plus pragmatiquement, elle doit être manifeste dès lors que, pour un élève donné, se sont succédé plusieurs projets d'EAC. Cela peut être le cas sur une même année scolaire, *a fortiori* sur deux années successives et en fin de cycle, à coup sûr au terme d'une scolarité à l'école, au collège ou au lycée. Car, sur cet enjeu majeur, il ne s'agit pas seulement de garantir – et de constater – une succession de projets, mais de respecter les principes qui en assurent la cohérence et la continuité (« appui sur les enseignements obligatoires ; cohérence ; complémentarité ; progressivité ; équilibre »¹²⁷) ;
- appréhender et apprécier le temps de chaque projet : certains couvrent une année scolaire complète lorsque d'autres se déroulent dans un temps bien plus court. Cette très grande hétérogénéité de formes exige d'adapter les « moments de l'évaluation », mais aussi leurs finalités. Dans tous les cas, les bilans périodiques, les conseils de classe et les conseils de fin de cycle restent des rendez-vous importants pour justifier et construire une évaluation des projets menés ;
- se poser enfin la question du comportement de l'élève hors du temps scolaire : il s'agit alors d'apprécier l'implication des élèves, et de rechercher des « retours positifs » : prise d'initiatives, entrepreneuriat, bénévolat, visite d'exposition, seul ou en famille, inscription à une formation, etc.

4.6. Mobiliser la recherche : évaluer les effets de l'EAC à long terme ; conforter et approfondir les méthodologies de l'évaluation

Si la recherche s'empare volontiers du champ de l'EAC, il reste très difficile d'en tirer des enseignements concrets pour construire les outils et les méthodes appropriés à la situation française et à ses fortes spécificités. Sensibilisée aux problématiques de l'évaluation en EAC décrites par le présent rapport, la recherche universitaire pourrait utilement aider les acteurs publics à se forger des outils appropriés pour évaluer, à différents niveaux, l'incidence des politiques menées.

Par ailleurs, rappelons que le parcours d'éducation artistique et culturelle couvre théoriquement l'ensemble de la scolarité et que l'évaluation de la réalité de ce cheminement échappe aux équipes qui en ont successivement la charge. En outre, dans les domaines des arts et de la culture, les expériences vécues, les projets menés, les pratiques investies ne se métabolisent, pour une partie significative, que bien des années après qu'elles ont été vécues. Dès lors, comme dans d'autres domaines de formation, il est souhaitable que la recherche et les services du ministère de l'éducation nationale puissent développer un programme de suivi de cohorte visant à instruire des effets de l'EAC au-delà de l'échelle contrainte du temps de l'École, du projet, de l'année ou encore du cycle :

- construire des études longitudinales fondées sur le suivi de cohortes : mobiliser la DEPP ;
- ouvrir le champ de l'évaluation à des études systémiques : mobiliser des laboratoires de recherche, partenaires de la DEPP ;

¹²⁷ Guide de mise en œuvre du PEAC, DGESCO, décembre 2013.

- éclairer le champ de l'EAC en impliquant conjointement, au-delà de la sociologie, la diversité des spécialités de la recherche susceptibles d'éclairer la complexité du champ (psychologie, sciences de l'éducation, anthropologie, sciences cognitives, etc.).

4.7. Former chaque acteur à sa responsabilité évaluative

La loi impose à l'École une obligation d'EAC pour tous les élèves. Porter cette ambition et en mesurer les effets suppose la responsabilité de tous ses acteurs. Y parvenir exige de mobiliser des moyens de formation de tous les personnels. Initiale, mais aussi continue, territoriale, mais aussi nationale, cette exigence doit pouvoir concerner certes les professeurs et leurs partenaires, mais aussi les cadres pédagogiques, les inspecteurs et les chefs d'établissement, les DAAC et les responsables d'EAC en département.

Cependant un préalable doit être impérativement satisfait pour que cette politique de formation porte ses fruits : respecter les cinq premiers points des présentes préconisations afin que les formations engagées, affranchies des ambiguïtés et de flottements qui les handicapent produisent tous leurs effets.

C'est à cette condition fondamentale que la DGESCO pourra conduire des enquêtes nationales visant à informer l'institution scolaire de la performance de son action en ce domaine.

Par ailleurs, l'évaluation de l'action de l'École étant d'autant plus légitime qu'elle est attendue, il importe d'informer les parents d'élèves des spécificités des apports de l'EAC au bénéfice de la formation de leurs enfants.

Enfin, puisque l'élève reste le seul juge de la réalité de son parcours, de ce qu'il a découvert, expérimenté et appris, son appréciation est essentielle. Il doit dès lors être régulièrement engagé à porter un regard exigeant et évaluatif sur ses apprentissages en fonction des objectifs qui, préalablement présentés et intégrés, en constituent les références.

4.8. Constituer la mémoire du parcours d'EAC pour en apprécier la réalité et l'évaluer

Dans le domaine de l'EAC, la conscience d'un chemin parcouru repose sur la mémoire des étapes qui le constituent. L'élève ne peut revendiquer son parcours qu'à travers des outils lui permettant d'y retrouver les traces, les moments, les rencontres, les savoirs, les pratiques qu'il s'est appropriés. Le parcours est le fruit d'un retour sur soi, de réflexivité entre les moments investis et ce qui s'y est déroulé :

- intégrer aux outils proposés par les ENT¹²⁸ des espaces permettant aux élèves de saisir tous types d'informations et de témoignages relatifs aux étapes de leur parcours d'éducation artistique et culturelle ;
- optimiser l'application FOLIOS afin de répondre pleinement aux besoins des élèves et satisfaire aux contraintes légitimes des professeurs ; c'est à cette condition que pourra être engagé son déploiement dans l'ensemble des académies et pour tous les élèves ;

¹²⁸ Espaces numériques de travail.

- développer les extensions proposées par la mission et notamment des applications mobiles téléchargeables pour terminaux de poche (smartphones) pour mieux répondre à cette nécessité et aux exigences du parcours, tout en tirant parti des pratiques juvéniles des réseaux sociaux.

A handwritten signature in black ink, featuring a long horizontal stroke on the left that loops back and underlines the rest of the signature. The name 'Renaud FERREIRA de OLIVEIRA' is written in a cursive style.

Renaud FERREIRA de OLIVEIRA

A handwritten signature in black ink, consisting of a long horizontal stroke on the left that curves upwards and then loops back down to underline the name. The name 'Pascal-Raphaël AMBROGI' is written in a cursive style.

Pascal-Raphaël AMBROGI

Annexes

| | | |
|------------|---|-----|
| Annexe 1 : | L'EAC aujourd'hui, des réalités qui rendent complexe son évaluation | 85 |
| Annexe 2 : | Liste des personnes rencontrées | 111 |
| Annexe 3 : | Bibliographie : textes de référence..... | 116 |
| Annexe 4 : | Dispositions du code de l'éducation relatives au PEAC..... | 118 |
| Annexe 5 : | Rapports administratifs | 123 |
| Annexe 6 : | Colloques et conférences..... | 124 |
| Annexe 7 : | Littérature scientifique | 125 |
| Annexe 8 : | Liste des sigles..... | 129 |

1 L'EAC aujourd'hui, des réalités qui rendent complexe son évaluation

Par les formes qu'elle revêt, la pluralité des acteurs impliqués, la diversité des territoires où elle se déploie, l'EAC recouvre aujourd'hui des réalités très hétérogènes. En témoignent notamment des objectifs et des orientations parfois différents entre l'École et ses partenaires, des initiatives diverses des collectivités territoriales, et surtout une appropriation variable des textes de référence qui la définissent. Les acteurs concernés agissent souvent en forces dispersées d'autant plus que de nombreux projets débordent du temps scolaire pour englober les temps périscolaire et extrascolaire. Tout cela fait de l'EAC un objet difficile à cerner et à penser dans la perspective de son évaluation.

Cette diversité s'accompagne parfois de protocoles d'évaluation singuliers. Lorsqu'elles existent, ces évaluations parcellaires sont incapables de s'agréger afin de nourrir une analyse globale de la politique d'EAC menée. La situation est, de plus, variable selon les académies où les formes d'action, tout comme le pilotage, diffèrent de façon sensible. Chacun conçoit cette évaluation en fonction de sa position au sein du système et de la logique qui en découle. On y entre par l'élève ou par le dispositif, mais également par des priorités (attirer les jeunes publics, lutter contre le décrochage, améliorer le climat scolaire, réduire les inégalités sociales, culturelles, territoriales, etc.).

La co-construction de politiques d'EAC avec les collectivités territoriales, les partenaires culturels et les différents acteurs du système éducatif est toutefois en œuvre dans certaines académies qui ont pu mettre en place des comités de pilotage ou stratégiques. Cet échelon opérationnel permet alors d'identifier des besoins, de construire des outils de pilotage et de fixer des objectifs partagés.

1.1 Une profusion d'actions dans un cadre incitatif fort

La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République¹²⁹ a posé un nouveau cadre dans lequel s'inscrit l'action publique d'éducation artistique et culturelle. En amont et surtout en aval de la promulgation de la loi, des textes de différentes natures, comme présentés en introduction, sont venus nourrir cette ambition¹³⁰. Parallèlement, des réformes ont été engagées, chacune influant sur la mise en œuvre de l'EAC et son organisation en parcours. C'est sur ces bases que les académies et leurs unités d'enseignement (écoles et établissements) se sont mobilisées. Elles ont alors tiré profit des occasions offertes par leur environnement culturel lorsque, parallèlement, les partenaires de l'École prenaient une plus forte conscience de leurs responsabilités.

L'institution porte à de nombreux niveaux de responsabilité le pilotage de la politique d'éducation artistique et culturelle. Les autres services de l'État intègrent cette ambition à leurs politiques. Les collectivités sont, sous diverses formes, de plus en plus attentives à cet enjeu. Enfin les acteurs culturels des territoires (institutions, structures, associations, etc.) conduisent des « politiques éducatives » notamment tournées vers les enfants d'âge scolaire.

¹²⁹ Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République, JORF n° 157 du 9 juillet 2013.

¹³⁰ La circulaire interministérielle sur le parcours d'éducation artistique et culturelle (9 mai 2013), le guide pour la mise en œuvre du parcours d'éducation artistique et culturelle (décembre 2013), le référentiel du parcours d'éducation artistique et culturelle (arrêté du 1^{er} juillet 2015).

La contrepartie d'une préoccupation presque unanime reste la diversité, sinon des acceptations de l'EAC, du moins des périmètres qu'elle doit embrasser. L'histoire de l'action culturelle, puis de l'EAC, la multiplication des initiatives qui jalonnent les trois dernières décennies décrivent un paysage d'une grande richesse, qui reste peu aisé à lire et très difficilement appréhendable en vue de l'évaluation de son incidence sur la formation des élèves.

1.1.1 Un foisonnement d'actions, mais des difficultés à en mesurer la juste répartition sur tous les territoires

Un travail d'identification des territoires prioritaires est mené dans bon nombre d'académies, parfois en coopération avec le département des études de la prospective et des statistiques au ministère de la culture (DEPS). Les critères retenus et la typologie varient : ils sont souvent affinés en tenant compte des profils socioprofessionnels des familles, des spécificités des écoles et des établissements. Les problématiques de l'EAC dans les territoires sont largement évoquées par les DAAC qui en relèvent l'hétérogénéité et constatent, pour ce qui concerne l'offre culturelle, quelques inégalités. La grande disparité du taux de couverture en projets ou actions d'EAC entre académies, mais plus encore, entre territoires d'une même académie, oblige donc à reconsidérer l'offre dans une logique de rééquilibrage territorial afin d'éliminer les zones peu ou pas concernées et à remédier aux difficultés : la présence d'artistes, les équipements culturels sont rares, voire absents, et l'isolement, les coûts et les contraintes de transports rendent l'offre située en zone voire urbaine, difficilement accessible.

Des rééquilibrages s'opèrent dans les départements pour tenter de réduire ces inégalités. Les coûts engendrés par les déplacements d'élèves pour se rendre sur des lieux de culture sont toutefois trop importants pour certains établissements. Les écoles s'appuient alors sur la culture de proximité ou « font venir l'art dans l'établissement ». Tirer parti de l'offre artistique et du patrimoine local et vernaculaire est parfois le premier moyen d'apporter une culture aux élèves.

D'anciens dispositifs (classes à PAC, ateliers artistiques, ateliers scientifiques et techniques) sont également reconsidérés par les académies pour être mis au bénéfice d'un plus grand nombre d'élèves ou ouverts à des publics prioritaires.

Exemple d'un département où le projet d'EAC constitue un levier important dans la réduction des inégalités territoriales

Dans ce département, bien que relativement isolé, bien structuré au plan culturel, une agence est l'acteur principal du travail de réduction des inégalités territoriales. Elle intervient en faveur de la musique, de la danse, du théâtre, du cinéma et des arts visuels, mais c'est majoritairement avec les orchestres qu'elle est présente dans le cadre scolaire, en raison du fort investissement du premier degré dans le domaine musical. Elle développe son activité dans les domaines de l'éducation artistique, des pratiques en amateur et professionnelles, de la formation, de la création, de la diffusion, de la fréquentation et de la connaissance des œuvres. L'agence offre aux élèves domiciliés dans ce département et scolarisés (sans condition de ressources) dans les classes de 3e, des collèges publics ou privés, du département, un chéquier « jeunes collégiens ». Elle regroupe les communautés de communes, prend en charge l'offre culturelle et la régule au niveau départemental.

1.1.2 Une offre hétérogène diversement articulée

La plupart des DAAC auditionnés évoquent les difficultés rencontrées pour identifier la diversité des actions et des projets menés comme les partenariats qui y contribuent. Ils ne disposent que rarement de cartes exhaustives des partenaires et des conventions locales, non plus que d'outils de visualisation de l'offre par territoire, par département ou par académie. Les enjeux politiques brouillent encore davantage cet état des lieux, plusieurs collectivités pouvant être impliquées dans le financement d'un même projet.

Quelques départements ont cependant mis en place des outils permettant de dresser un état des lieux de l'EAC, révélant des domaines artistiques investis par les projets, des écoles et établissements concernés et des partenaires mobilisés. Ce recueil d'informations est alors mis au service d'une harmonisation de l'offre d'EAC au plan académique visant l'équité des actions mises en œuvre dans les territoires.

Les trois piliers de l'EAC inégalement investis

Dans le premier comme dans le second degré, de nombreux projets sont juxtaposés au fil des occasions qui se présentent aux écoles et aux établissements, sans concertation suffisante avec les partenaires culturelles au profit d'une meilleure structuration de l'EAC. Par conséquent, l'équilibre et la complémentarité entre « rencontres », « pratiques » et « connaissances », les trois piliers de l'EAC, sont souvent difficiles à trouver. Dès lors, la méthode d'une évaluation cohérente peut apparaître délicate à mettre en place. Les multiples façons dont le référentiel du parcours d'éducation artistique et culturelle peut être mobilisé, l'illustrent : certains estiment que le pilier « connaissances » relève de l'École et que leur reviennent les « pratiques » et les « rencontres ». D'autres acteurs s'attachent à ce que ces trois piliers soient systématiquement présents dans chacun des projets qu'ils proposent ou conduisent. Les professeurs estiment pour leur part que l'articulation des trois piliers est à la base des pédagogies engagées à l'École ou dans leurs champs disciplinaires, notamment artistiques.

Une offre diversement structurée : de l'initiative individuelle à l'offre co-construite

Certaines académies collaborent étroitement avec la DRAC et les collectivités territoriales, organisent des rencontres régulières, prennent des décisions en commun ; de ce fait, elles améliorent la structuration des initiatives pour mobiliser un plus grand nombre d'acteurs autour d'un projet rendu lisible.

Cette politique partenariale structurée, pour certaines académies, s'inscrit dans un maillage serré du territoire. Des conventions orchestrent des projets territoriaux élaborés avec les acteurs culturels pour harmoniser les différents temps éducatifs de l'élève. Un lien est établi avec la politique de la Ville et les politiques de chaque collectivité pour articuler les différents dispositifs à l'œuvre. Ailleurs, les relations avec les partenaires souffrent d'une moindre fluidité : des partenaires de proximité souhaitent travailler de façon indépendante avec les écoles qui constituent pour eux un public captif. L'articulation de l'offre se heurte également à la disponibilité des acteurs pour élaborer des projets cohérents et les accompagner, notamment dans le premier degré.

Ces situations contrastées, qui cherchent à installer des cadres stables et pérennes, ne peuvent encore à ce stade garantir une approche de l'évaluation de l'EAC qui soit satisfaisante au-delà d'un simple inventaire.

Un exemple d'instance de concertation et d'échange relevé dans une académie.

Cette instance, créée sous la forme d'un comité de pilotage académique et composée de chefs d'établissement, d'IPR et d'IEN, a initialement accompagné l'histoire des arts. Le périmètre du comité s'est étendu à des objets plus larges tels que l'EAC, le PEAC et enfin aux quatre parcours éducatifs. Ce comité de pilotage se réunit une fois par an ; il est copiloté par le préfet et le recteur avec une représentation des agglomérations de communes, de la DRAC et des directions académiques. Il travaille à l'élaboration d'une carte des territoires à laquelle toutes les collectivités sont associées. Les décisions prises ne sont cependant pas toujours effectives. Des projets y sont présentés, mais il est difficile de mesurer leur déclinaison réelle dans les territoires. Des différences sont sensibles entre les orientations et objectifs de l'éducation nationale et ceux des régions qui englobent une population et un périmètre plus larges. Les priorités académiques visent à proposer des actions à tous les élèves, dans tous les territoires et les domaines artistiques ; la région cherchant à accompagner les collectivités territoriales et les EPCI dans la mise en œuvre de politiques d'EAC avec une attention aux zones les plus en difficulté (quartiers inscrits en politique de la ville et zones rurales). Les cadres de la DAAC tentent de donner du sens aux actions portées par les deux ministères, mais ne peuvent évaluer réellement les dispositifs. Le premier degré est intégré à la DAAC pour la mise en œuvre du cycle 3, un IEN étant chargé de l'éducation artistique dans le premier degré.

1.1.3 Une politique de l'opportunité insuffisamment régulée

Les offres conjoncturelles tiennent parfois lieu de politique d'EAC. Le volet éducatif de celles-ci n'est pas toujours adapté aux besoins des élèves et aux attentes de l'institution scolaire.

En effet, les partenaires culturels et les collectivités impliqués s'approprient aisément le processus de montage de projet, mais ne se situent pas toujours dans une logique de co-construction. Les académies sont confrontées au consumérisme des enseignants, encouragés par la diffusion de « catalogues clé en main » élaborés par des partenaires (structures, associations, collectivités publiques). Une synergie se met parfois en place avec des partenaires sur la base de relations personnelles, loin de toute considération institutionnelle. Quelques enseignants avouent se sentir dépossédés des projets par les collectivités. D'autres effectuent parfois des « micro arbitrages », en fonction de l'opportunité d'une programmation culturelle ou d'avantages immédiats qui ne garantissent pas toujours une réponse aux besoins des élèves. Une politique opportuniste et conjoncturelle de l'offre rencontre alors une demande mal définie. Dans de telles situations, la régulation n'est pas correctement assurée : des instances spécifiques permettraient de mieux identifier des principes, des objectifs, des éléments de référence et d'effectuer des choix en toute conscience.

L'importance de l'offre proposée à l'École alliée aux incitations institutionnelles visant à développer l'EAC pèse dès lors lourdement sur l'action des professeurs. Cette double pression amène bien souvent ces derniers à ne se soucier que marginalement des objectifs d'apprentissage et d'éducation poursuivis et surtout de la façon dont ils prennent place dans un parcours de formation articulant enseignements et projets (ou actions) en EAC. L'évaluation ne peut être dès lors rigoureusement envisagée.

Les DAAC rencontrés par la mission identifient plusieurs difficultés qui renforcent cette analyse :

- nombre de partenaires s'adressent directement aux écoles et aux établissements sans en informer l'académie (IA et DAAC) ;

- des choix politiques des collectivités publiques peuvent parfois contrarier les orientations de la politique éducative ;
- au terme des actions conduites, leur réalisation demeure le seul marqueur semblant légitimer la politique engagée ; les bilans restent trop rares ;
- les corps d’encadrement observent rarement les élèves dans ce cadre, et lorsque cela se produit, les outils d’évaluation sont inexistantes ;
- les référents culture dans le second degré (en lycée et lorsqu’ils existent, dans les collèges), comme les conseillers pédagogiques spécialisés dans le premier degré sont insuffisamment ;
- pilotés, formés et accompagnés pour aider les écoles et les établissements à dépasser ces difficultés.

1.1.4 Un défaut de lisibilité et de visibilité

La question de la diffusion des actions relevant de l’EAC et des canaux qui permettraient d’en améliorer la visibilité se pose en permanence. Elle a plusieurs conséquences. Pour les cadres de l’éducation nationale, il est tout d’abord souvent difficile de disposer, ne serait-ce que d’un simple inventaire des initiatives prises relevant de l’EAC. Par ailleurs, pour l’ensemble des acteurs, la juxtaposition de projets et de dispositifs locaux ou nationaux (CLEA, PEDT, résidences d’artistes, classes à PAC, ateliers artistiques, collèges au cinéma, etc., et nombre de dispositifs hybrides), peu lisible, ne permet pas d’inscrire avec pertinence chaque action dans une politique d’ensemble. Enfin, l’absence très fréquente de bilans concertés obère la possibilité de leur évaluation, aussi bien au niveau du projet mené que relevant d’une politique territoriale plus globale. Seuls quelques « grands dispositifs », têtes de pont des partenariats engagés par les DAAC ou les institutions culturelles et profitant de l’appui des collectivités, profitent d’une évaluation qui reste cependant quantitative. Dans ce contexte, les responsables éducatifs peinent à obtenir des remontées fines sur la dimension quantitative des actions menées (certains élèves pouvant être comptés plusieurs fois, car émergeant à des dispositifs différents), tout comme sur la dimension qualitative des projets.

Certaines académies s’emploient cependant à remédier progressivement à ces difficultés. À la demande des DAAC ou des inspections d’académie, les remontées des écoles et des établissements prennent alors des formes diverses, mais permettent l’élaboration de bases de données, offrant la possibilité d’effectuer des recherches au bénéfice d’un pilotage effectif.

Quoi qu’il en soit, tous les responsables éducatifs rencontrés s’accordent sur la nécessité d’obtenir des informations fiables à la source. De même, ils ne manquent pas de faire état de leurs difficultés pour y parvenir, qu’il s’agisse de la faiblesse des ressources humaines dont ils disposent, de la carence d’outils et de méthodologie pour recenser les actions, de moyens de diffuser l’information sur l’offre et sur le suivi des projets mis en œuvre.

Un besoin d’outils pour appréhender, mettre en œuvre et évaluer

Les outils de l’EAC (guide et référentiel) sont souvent mal connus au sein des écoles et des établissements : nombre des interlocuteurs de la mission soulignent la nécessité de formations visant à prendre en main et à utiliser efficacement ces références que les acteurs culturels ont paradoxalement été parfois plus prompts à mobiliser que les enseignants. De leur côté, les corps

d'inspection, pris par les lourdes nécessités de l'accompagnement des réformes engagées, ne se sont pas encore interrogés sur les observables du PEAC ou dotés d'outils d'observation. Quelques initiatives intéressantes sont cependant à souligner : ainsi dans le premier degré, un département dispose déjà d'un outil d'analyse des rapports d'inspection dans lequel des observables spécifiques au PEAC pourraient être insérés. D'autres évolutions pourraient bénéficier au premier degré et notamment lorsqu'elles placent l'IEN en situation de pilote pédagogique de l'EAC, en parfaite articulation et cohérence avec la politique académique.

L'application FOLIOS est, en revanche, perçue comme un réceptacle de données qui reflète les inégalités de parcours, plus qu'il ne les régule. Toutefois, les personnes interrogées (DAAC, chefs d'établissement notamment) en perçoivent mal la plus-value. Il serait important, à cet égard, d'en présenter l'utilité et les usages pédagogiques aux chefs d'établissement et aux enseignants.

L'application FOLIOS est un outil au service des parcours éducatifs, notamment de ceux créés par la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. Elle favorise la mise en place du parcours d'éducation « artistique et culturelle » (cf. circulaire n° 2013-073 du 3 avril 2013 relative aux parcours d'éducation artistique et culturelle – EAC – et du parcours avenir, du parcours santé et du parcours citoyen). Elle valorise les expériences et compétences scolaires et extrascolaires des élèves et elle contribue également à la diffusion des usages du numérique et à leur appropriation aussi bien par les élèves, les professeurs et les familles dans le cadre de la « stratégie numérique ».

Des « cahiers du PEAC » ont été mis en place par de nombreux professeurs des écoles. Si ceux-ci comportent les champs travaillés et les réalisations finales des élèves, ils ne rendent pas compte de leur cheminement et de leur rencontre avec l'art et la culture.

1.2 L'EAC formalisée en parcours : une nouvelle complexité à mettre œuvre et à évaluer

Introduit par la loi de juillet 2013, dans le but de tendre à l'égal accès à l'art de tous les élèves, le parcours d'éducation artistique et culturelle¹³¹ rassemble l'ensemble des connaissances acquises par l'élève, des pratiques expérimentées et des rencontres faites dans les domaines des arts et du patrimoine, que ce soit dans le cadre des enseignements, de projets spécifiques, d'actions éducatives, ou dans une complémentarité entre les temps scolaire, périscolaire et extrascolaire. L'émergence de cette notion de « parcours » dans le paysage des politiques d'éducation artistique et culturelle a fait apparaître des difficultés nouvelles.

1.2.1 Le parcours de l'élève : une notion en cours d'appropriation dont l'évaluation des effets apparaît prématurée

La notion de « parcours » est comprise par les acteurs des ministères de l'éducation nationale et de la culture comme devant embrasser les trois temps (scolaire, périscolaire et extrascolaire) de l'enfant. Même si la loi ne le dit pas, c'est la succession des moments d'EAC relevant de ces trois temps qui doit constituer un parcours structuré. De plus en plus attentive à faire partager aux élèves

¹³¹ Textes de références : circulaire n° 2016-011 du 3 février 2016 relative aux finalités éducatives et pédagogiques du pass éducation (BO du 4 février 2016) ; Arrêté du 1^{er} juillet 2015 relatif au parcours d'éducation artistique et culturelle (JO du 7 juillet 2015) ; parcours d'éducation artistique et culturelle (circulaire interministérielle n° 2013-073 du 9 mai 2013) ; loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République (loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013).

le sens des apprentissages scolaires comme à former des citoyens susceptibles de s'investir dans la vie de la Cité, l'École ne peut être insensible à cet idéal.

La notion de parcours mobilise aujourd'hui les acquis de l'histoire de l'EAC. Ce capital partenarial et culturel, renforcé et stimulé par sa « mise en parcours » est ainsi engagé :

- le temps scolaire en est le centre de gravité : nombre de projets en EAC montrent que beaucoup d'actions sont d'ores et déjà menées dans le cadre des enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI) en collège ;
- à cela s'ajoute le temps périscolaire qui reste diversement investi : dans le premier degré, par l'action de certaines communes ou intercommunalités, les nouvelles activités périscolaires (NAP) offrent parfois des espaces où se prolonge le temps scolaire, mais cette situation reste rare ; dans le second degré, divers dispositifs offerts à la motivation des élèves peuvent être l'occasion d'un travail portant sur des projets relevant de l'EAC et conduits sous la responsabilité des professeurs en liens plus ou moins étroits avec des partenaires – et notamment des artistes.

Si l'éducation artistique et culturelle de l'élève est bien la préoccupation partagée par tous les acteurs de l'EAC, les problématiques induites par les temps qu'ils investissent prioritairement ne sont pas toujours les mêmes. Les objectifs poursuivis, pour être complémentaires, n'en sont pas moins différents, ce qui là encore ne facilite guère la construction d'une évaluation partagée.

De même, si la notion de parcours est généralement bien assimilée dans ses aspects théoriques à l'échelle du pilotage académique, celle de parcours de l'élève devient plus équivoque à cette même échelle comme à celle des écoles et des établissements. Si les inspecteurs et les professeurs assurent partager la philosophie et les enjeux de la notion de parcours, ils en soulignent également les difficultés de mise en œuvre, de traduction pédagogique, notamment dans le cas de l'articulation avec les enseignements disciplinaires ou interdisciplinaires. En outre, conséquence de l'ambiguïté persistante entre éducation artistique et éducation culturelle, nombreux signalent des inégalités dans l'accès et le traitement dans le domaine de la culture scientifique et technique. Pour certains interlocuteurs, c'est l'absence de formation pratique des enseignants et des intervenants qui est la source principale de ces difficultés.

Ainsi, très souvent, les impressions d'émiettement, d'absence de cohérence, de redondance, d'absence d'outils de formalisation visant à garantir un parcours pour chaque élève nourrissent les discours des acteurs rencontrés. Ils s'interrogent dès lors sur la possibilité même d'une structuration en parcours tout en soulignant que celle-ci est une vraie ambition puisqu'elle décloisonne les matières et les institutions.

S'ajoutant à la difficulté de mise en place du parcours de l'élève, la contradiction entre le temps long présidant à l'ambition d'un parcours et une tradition éducative dans laquelle l'année scolaire demeure l'étalon est soulignée par nombre d'enseignants. S'inscrire dans la logique des programmes curriculaires n'est pas encore entré dans les habitudes pédagogiques. De plus, le fait que le PEAC soit un parcours parmi d'autres rend complexe son appropriation : en dépit des liens privilégiés pouvant être noués intrinsèquement et construits intellectuellement avec les enseignements et les disciplines relevant, par exemple, des humanités ou des sciences, il est encore perçu comme un ex cursus auquel les professeurs ne s'attacheront que lorsqu'ils auront consolidé ce qui constitue à leurs yeux le cœur de leur métier, c'est-à-dire leur enseignement disciplinaire.

Pour ces raisons, les interlocuteurs de la mission soulignent unanimement que la mise en œuvre du parcours n'est pas encore suffisamment assise pour que l'on songe à son évaluation. Comme l'ont dit certains interlocuteurs académiques, « nous en sommes au stade d'une prise de conscience récente et progressive : presque rien n'est commencé, mais cependant il y a beaucoup d'actions ».

1.2.2 La confusion entre parcours et projets

Une autre difficulté, sémantique, embarrasse la mise en place du PEAC sur le terrain. Le terme de parcours (dans le domaine de l'EAC) est loin d'être stabilisé pour pouvoir être un repère partagé entre tous les acteurs impliqués. Sa déclinaison dans le domaine scolaire (citoyen, avenir, santé) comme l'économie curriculaire des programmes d'enseignement de la scolarité obligatoire n'ont pas permis de donner corps à cette notion. Celle-ci reste floue pour de très nombreux acteurs de l'EAC qui utilisent parfois indifféremment les mots de parcours et de projet pour évoquer ce qui, jusqu'à une date récente, aurait été systématiquement considéré comme un projet. Aussi, assiste-t-on souvent à la requalification, voire au recyclage de dispositifs locaux, qui rebaptisés « parcours », sont censés répondre aux exigences nouvelles de la loi. Ainsi s'élaborent, pour les élèves, des « parcours » qui sont en fait des projets, à défaut d'être inscrits avec cohérence dans le temps de l'élève et de sa scolarité.

Un des témoins entendus propose de clarifier les termes qui opposent les acteurs avant même d'aborder la notion d'évaluation :

« Avant de parler des résultats, il faut se mettre d'accord sur ce qu'on veut évaluer, préciser la variable indépendante dont on veut observer les effets. Entre une action ponctuelle, une sortie scolaire par exemple, et un parcours mis en œuvre tout au long de l'année, intégrant rencontres avec les œuvres (spectacles, concerts, expositions, patrimoine), initiation à des pratiques artistiques, enseignements de l'histoire des arts, etc., où doit-on placer le curseur à partir duquel on peut dire qu'on est dans un projet d'éducation artistique et culturelle et non dans une simple activité récréative ? »

Cependant, à défaut de pouvoir les constater sur les élèves, la mission a pu observer des effets positifs du PEAC sur certaines équipes d'école et d'établissement. Celles-ci se posent désormais la question des règles à respecter et des conditions à satisfaire afin qu'un parcours d'éducation artistique et culturelle produise des effets positifs sur les enfants et les adolescents qui en bénéficient. Partant des besoins de tous les élèves, certaines équipes ont été conduites à élaborer une programmation cohérente des actions et des projets, de l'école jusqu'à la sixième, et respectant les principes posés par le référentiel et le guide du PEAC : la question du sens du projet pour l'enseignant a dès lors évolué pour devenir celle du sens que l'élève peut donner à la démarche.

1.2.3 Un parcours pour tous les élèves : quelle généralisation ? quelle appropriation ?

Alors que les interlocuteurs rencontrés soulignent que « la généralisation de l'EAC reste le vrai enjeu des prochaines années », la complexité d'un suivi fiable des élèves, capitale s'agissant d'évaluation, s'ajoute aux difficultés de mise en œuvre et d'appréhension du PEAC. À ce stade, aucune instance académique ou partenariale n'est en mesure de traiter quantitativement et qualitativement la masse d'informations suscitée par la mise en place de l'obligation de l'EAC pour tous.

Les bilans quantitatifs reposent souvent sur une démarche déclarative, en accusant une différence entre les chiffres avancés et la réalité à apprécier : « *on ne sait jamais vraiment combien d'élèves sont réellement touchés* » nous ont dit la plupart des acteurs, préférant prendre leur distance par rapport à une évaluation quantitative, qui ne serait qu'une illusion derrière laquelle s'abriter. Difficile à mettre en place, elle apparaît contestable et susceptible de nourrir deux visions extrêmes de la situation : l'une, exagérément optimiste et surestimée ; l'autre, trop pessimiste et dépréciative.

De même, par-delà les chiffres, l'appréciation qualitative de la validité et de l'efficacité pédagogiques des actions conduites apparaît encore plus épineuse. Quels critères retenir ? Quels temps consacrés au PEAC ? Quelle place donner à chacun des piliers du référentiel ? Les seules mesures de l'exposition, de sa fréquence et de sa durée, éventuellement des incidences « tangibles », ne peuvent résumer la valeur de l'expérience vécue par l'enfant dans le cadre d'un projet ou de son parcours. Qui plus est, quand on apprécie la difficulté de la mettre en œuvre et le caractère contestable qu'elle revêt la plupart du temps.

Il n'y aura pas de parcours et d'appréciation de sa cohérence sans une mémoire effective, sûre et garantie dans la durée. Or le besoin d'outils opérationnels en la matière est manifeste. La généralisation, tout comme le suivi du « PEAC pour tous », apparaissent donc encore délicats à envisager comme à garantir. À cet égard, un DAAC rencontré a rappelé à la mission que le parcours d'éducation artistique et culturelle n'avait pas :

« (...) vocation à se limiter à une action ponctuelle qui serait éphémère et oubliée sitôt terminée. La réussite de l'EAC passe donc par une trace de son parcours que l'élève doit pouvoir garder et consulter au fur et à mesure de sa scolarité. La forme la plus simple en est le cahier ou l'album que les élèves conserveront tout au long d'un cycle et dans lequel ils déposeront toutes sortes de documents qui garderont la mémoire des différentes étapes de réalisation d'un projet d'EAC. Afin de permettre un suivi plus efficace pour des élèves qui peuvent perdre ces cahiers entre deux années scolaires par exemple, un outil informatique a été créé pour mettre en place un cahier numérique permettant à l'élève de garder au fil des ans les traces de son parcours. Héritée du Webclasseur de l'ONISEP, l'application FOLIOS a pour but de coordonner différents parcours ».

Cependant, l'application FOLIOS, quand elle est connue ou utilisée¹³², soulève diverses interrogations. Les personnes interrogées (DAAC, chefs d'établissement) expriment, pour certains, des inquiétudes fortes : sera-t-elle apte à conserver la mémoire du parcours dans son intégralité et dans son intégrité ? Il est dit que sa « mémoire serait effacée entre chaque cycle », que la logique dite de « cycle » s'opposerait à la notion de parcours. Entre inexpérience, conjectures et inexactitudes, les avis recueillis révèlent cependant un besoin certain d'informations et de formation. Il serait important, à cet égard, d'en présenter l'utilité et les usages pédagogiques aux chefs d'établissement et aux enseignants. On peut se poser la question de l'effectivité, de la qualité de l'information et de la formation dispensée à ce propos. On note cependant sur le terrain une réelle volonté de s'emparer d'un outil qui permettrait de transmettre, de l'école au collège, puis au-delà, dans un esprit de continuité, de cohérence, et donc de « parcours », les travaux et les expériences des élèves.

¹³² Dans certains départements, l'application FOLIOS ne serait pas encore déployée.

Dans une académie visitée, le PEAC de l'élève est consigné dans un espace numérique consacré au premier degré. Toutes les écoles y ont accès, et des formations à l'utilisation de la plateforme sont organisées. Si des formations à caractère technique ont été mises en place, l'absence de module inscrit au PAF et orienté vers les usages pédagogiques est cependant à regretter. Une question subsiste sur la façon dont on pourrait garder la trace sonore du parcours musical de l'élève, ce type de données numériques n'étant pas ici prise en charge par le portail.

Le référentiel constitue un point d'appui essentiel pour créer et entretenir des liens entre les acteurs. Il apparaît pourtant comme un vecteur essentiel d'appréciation des effets de l'EAC dans le cadre de la scolarité obligatoire. C'est pourquoi, bien qu'aucun indicateur ne permette à ce jour de mesurer son efficacité auprès des élèves, il conviendrait d'évaluer sa contribution à l'acquisition des compétences fondamentales du socle commun de connaissances, de compétences et de culture (SCCCC).

1.3 Un pilotage politique et opérationnel à mieux outiller pour évaluer

La circulaire interministérielle du 3 mai 2013¹³³ décrit le pilotage et le suivi du PEAC à l'échelon national et à celui des territoires. Quelles que soient les bonnes volontés et les structures mises en place avec une diligence et une efficacité diverses, la mission a constaté un déficit d'outils fins qui, adossés à des évaluations quantitatives et qualitatives, permettraient de piloter l'EAC. Lorsque ceux-ci existent, ils révèlent souvent un manque de principes et de critères pertinents pour coordonner les différentes dynamiques engagées et permettre son évaluation.

1.3.1 Au niveau national

1.3.1.1 Les acteurs ministériels

Le ministère de l'éducation nationale assume une responsabilité majeure pour garantir que tous les élèves puissent profiter de l'EAC. Pour autant, il ne peut y parvenir seul et doit articuler son action à celle de nombreux partenaires. Le ministère de la culture, qui partage avec celui de l'éducation nationale la responsabilité de l'EAC, reste un partenaire privilégié. D'autres ministères sont à divers titres directement concernés par cette politique publique, qu'il s'agisse de celui de l'agriculture qui scolarise près de 170 000 élèves dans plus de 800 établissements, ou de celui chargé de la politique de la Ville qui concentre son action sur les quartiers relevant le plus souvent de l'éducation prioritaire.

Ces acteurs, et particulièrement le couple formé par l'éducation nationale et la culture, prennent des initiatives variées en partie concertées. Ils élaborent des textes de référence aux statuts divers (arrêtés, circulaires, feuille de route interministérielle¹³⁴, mais aussi guides et ressources

¹³³ Circulaire n° 2013-073 du 3 mai 2013 du ministre de l'éducation nationale et du ministre de la culture et de la communication.

¹³⁴ Éducation artistique et culturelle, éducation aux médias et à l'information, feuille de route conjointe du ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche et du ministère de la culture et de la communication du 11 février 2015 : « le ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche et le ministère de la culture et de la communication ont la tâche primordiale de transmettre aux plus jeunes notre patrimoine artistique et culturel, de former des esprits humanistes capables de comprendre cet héritage et, un jour, de l'enrichir. Les deux ministères ont la responsabilité de favoriser l'égal accès des jeunes à la culture dès le plus jeune âge, pour que celle-ci ne soit pas un vecteur de reproduction sociale mais d'inclusion, qu'elle participe à l'émancipation individuelle et à la construction du vivre-ensemble. En créant des références communes, en valorisant le partage d'expériences, en luttant contre les fractures sociales et territoriales, l'éducation artistique et culturelle participe des politiques de citoyenneté et de la transmission des valeurs de la République portées par le gouvernement. Pour créer les conditions d'une inscription durable de l'éducation artistique et culturelle dans les champs d'intervention respectifs des

d'accompagnement), à charge pour les territoires éducatifs d'en assurer la mise en œuvre et donc le pilotage incluant l'évaluation des effets. Ils lancent des opérations nationales dont ils définissent le cahier des charges, abondent parfois le financement, et valorisent quelques-uns des résultats obtenus. Ils élaborent des enquêtes dites d'évaluation qui cependant ne peuvent que compter les dispositifs diffusés nationalement sans avoir les moyens de prendre la mesure de tous les autres. Le Haut conseil de l'éducation artistique et culturelle (HEAC)¹³⁵, héritier du Haut Comité des enseignements artistiques institué par la loi relative aux enseignements artistiques du 6 janvier 1988, présidé par les ministres de l'éducation nationale et de la culture, est le seul espace partagé permettant de réunir l'ensemble des acteurs nationaux. Depuis 2015, son action s'est concentrée sur l'élaboration d'une charte de l'EAC¹³⁶, référence supplémentaire qui s'adresse à tous les acteurs de l'EAC, dans et au-dehors du système scolaire.

Le HCEAC n'a pas été, jusqu'à présent, en mesure de répondre à la tâche d'évaluation qui lui incombe : « *il rend un avis chaque année sur le bilan des politiques d'éducation artistique et culturelle conduites aux plans national et territorial.* »

1.3.1.2 Les collectivités territoriales et leurs associations représentatives

L'implication des collectivités territoriales est fort ancienne. Dès l'Ancien Régime, des « politiques culturelles et artistiques » ont été mises en œuvre, très tôt complétées par un discours éducatif et, pour certains, par « *la volonté de donner l'art au peuple* ». Le thème de la démocratisation apparaîtra dans l'entre-deux-guerres. Mais si « *le rayonnement culturel de la cité constitue bien un des facteurs explicites de légitimité de l'intervention municipale, c'est le paradigme de la démocratisation culturelle, définitivement légitimé au moment du Front populaire et réactivé à la Libération, qui apparaît alors comme le fondement des politiques culturelles publiques* »¹³⁷.

Du paradigme de la démocratisation affirmé au niveau local, de la contractualisation à la décentralisation, le volontarisme local fut progressivement reconnu offrant aux collectivités territoriales la possibilité de dresser un bilan et de mieux coordonner leur politique culturelle. Les

deux ministères, une feuille de route conjointe a été établie, pour permettre à la logique partenariale d'être étendue à tous les échelons. En effet, cette politique doit changer d'échelle pour aboutir à l'accès de tous les jeunes à la culture, à travers le parcours d'éducation artistique et culturelle ».

¹³⁵ Article D. 312-7 du code de l'éducation : « *Le Haut Conseil de l'éducation artistique et culturelle peut être consulté sur toute question relative aux orientations, objectifs et moyens des politiques d'éducation artistique et culturelle conduites par les administrations de l'État et les collectivités territoriales.* »

Article L. 312-8 du code de l'éducation : « *Le Haut Conseil de l'éducation artistique et culturelle est chargé de suivre la mise en œuvre des mesures administratives et financières relatives au développement de l'éducation artistique et culturelle. Ce Haut conseil de l'éducation artistique et culturelle comprend notamment des représentants de l'État 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 ; il établit et publie chaque année un rapport sur son activité et sur l'état de l'éducation artistique et culturelle. Des décrets précisent la composition et le mode de désignation du Haut conseil, ainsi que les modalités de son fonctionnement* ».

¹³⁶ La charte pour l'éducation artistique et culturelle précise que cette dernière doit associer plusieurs approches : fréquentation des œuvres, rencontre avec des artistes, pratique artistique et acquisition des connaissances. La mise en œuvre de l'égal accès de tous les jeunes à l'EAC repose sur l'engagement mutuel de différents partenaires à travers une « dynamique de projets ». Signée par l'association des Maires de France (AMF), l'Assemblée des départements de France (ADF), l'Association des régions de France (ARF), la Fédération nationale des collectivités territoriales pour la culture, le Réseau français des villes éducatrices (RFVE), elle précise que l'éducation artistique et culturelle doit être accessible à tous, « *de la maternelle à l'université* ».

¹³⁷ Poirrier Philippe (dir.), *Politiques et pratiques de la culture*, Paris, La Documentation française, 2010, p. 65-73.

indicateurs budgétaires permettent de mesurer ce volontarisme municipal¹³⁸. Avec la territorialisation croissante des politiques culturelles s'est ouvert le temps du « *partenariat entre et avec les collectivités* » justifiant pleinement qu'elles soient associées à leur mise en œuvre, leur pilotage, mais aussi leur évaluation, dès le stade de l'initiative, de la conception et de l'impulsion ministérielles.

De la juxtaposition de dispositifs à l'avènement de politiques territoriales : une territorialisation croissante des politiques culturelles

Les ministères engagés depuis plusieurs dizaines d'années dans la conduite d'une politique d'éducation artistique et culturelle ont permis à leurs services déconcentrés de conduire ou d'encourager le déploiement sur le territoire national de très nombreux dispositifs que les collectivités ont pu, dans un premier temps, s'approprier et mettre en œuvre avec un bonheur et une efficacité divers, et dans un second temps, développer à leur seule initiative. Depuis une trentaine d'années, des vagues successives ont accru et consolidé l'EAC au niveau local et ont permis le renforcement de la qualité des propositions d'EAC : accroissement et diversification de l'offre (évolution de cette dernière dans sa forme et ses contenus sous l'effet notamment de la pluridisciplinarité dans la création artistique), qualification accrue de l'offre (qualification et sélection des acteurs, articulation de l'offre avec des apprentissages scolaires, développement des procédures de suivi, etc.), clarification des missions et des compétences attendues (place de l'artiste, rôle des médiateurs, etc.), formation et pilotage (création des DAAC, soutien aux associations, etc.), élargissement et approfondissement des partenariats (développement des coopérations, mutualisations).

Cet engagement considérable des collectivités territoriales dans l'élaboration de dispositifs conçus pour être placés au service de l'EAC justifierait une analyse qu'on ne peut mener ici.

Les configurations observées sont extrêmement variées et riches impliquant un très grand nombre d'acteurs, d'associations et d'institutions locaux, et révélant une multitude de dynamiques et de logiques à l'œuvre. Sous l'influence de politiques gouvernementales successives, mais aussi de l'avènement de l'ère du numérique éducatif et du déploiement des nouveaux outils de communication et de création, l'environnement de l'EAC au niveau local a considérablement évolué

La prise en compte de l'exigence et du besoin d'évaluation

Les collectivités territoriales ont progressivement pris conscience que le développement de l'EAC ne pouvait s'appuyer sur la seule conviction de ses effets supposés bénéfiques, ceci d'autant plus que les budgets engagés étaient toujours plus importants. S'emparant volontiers des impulsions ministérielles ou interministérielles, à des rythmes et selon des modalités différents, elles ont d'abord veillé à développer des services ou des missions éducatives dans la plupart des lieux et des structures travaillant avec et pour la jeunesse. Cette croissance s'est cependant opérée dans un espace souffrant de l'absence de schéma directeur et de volonté d'évaluation des actions, des acteurs et des incidences sur le public concerné. Ainsi l'approche de l'EAC, dans un premier temps

¹³⁸ Sources : ministère de la culture, département des études et de la prospective. L'évolution de la structure des dépenses culturelles publiques témoigne de l'effritement de la part relative de l'État. Les collectivités territoriales ont conforté leur position, en premier lieu les municipalités, même si la montée en puissance des départements et surtout des régions traduit l'émergence de nouveaux acteurs dans l'espace local.

territorialisée, et devenue territoriale, a consacré un nouveau modèle de développement porté et financé par les acteurs locaux.

Après une période durant laquelle les usages et les hiérarchies en place ont été implicitement préservés (qu'il s'agisse des hiérarchies entre acteurs institutionnels ou entre structures culturelles), on a assisté à une localisation de l'organisation qui concerne aussi l'éducation artistique et culturelle, et qui s'appuie, d'une part, sur les collectivités aptes à porter une politique d'éducation artistique et culturelle et, d'autre part, sur la formation d'un réseau de collectivités publiques soucieuses de mettre en place une politique en direction des territoires autour des arts et de la culture. C'est aujourd'hui, dans ce cadre, que se pose explicitement la question de l'évaluation.

La mission a pu constater des divergences dans l'approche de l'ambition évaluative de l'État et des collectivités territoriales. Ces dernières semblent fonder leurs démarches en fonction de deux évolutions :

- l'implication fonctionnelle et financière croissante s'accompagne d'une reconnaissance et d'une légitimité accrues ;
- l'éducation artistique et culturelle est souvent perçue comme un levier pertinent d'une politique territoriale en raison de sa forte légitimité et de sa nature transversale¹³⁹.

La mise en œuvre de l'égal accès de tous les jeunes gens à l'EAC¹⁴⁰ repose sur l'engagement mutuel de différents partenaires à travers une « dynamique de projets ». Le déploiement de l'EAC suppose aussi une formation des différents acteurs, afin de favoriser notamment l'acquisition et le partage de références communes.

Pour plusieurs réseaux réunissant des représentants des collectivités, notamment le réseau français des villes éducatrices (RFVE) ou la fédération nationale des collectivités territoriales pour la culture (FNCC) le déploiement de l'EAC doit faire l'objet de travaux de recherche et d'évaluation « permettant de cerner l'impact des actions, d'en améliorer la qualité et d'encourager les démarches innovantes ». La FNCC a par ailleurs mené une réflexion sur la nature et les finalités de l'EAC dans laquelle la notion d'évaluation n'est pas explicitement abordée, mais est implicite à la lecture des travaux publiés¹⁴¹. Il est précisé que les finalités de l'EAC nécessitent une réflexion de fond, que sa généralisation exige « une mobilisation transversale » et un travail concerté aux côtés des enseignants des écoles et des établissements scolaires, de l'ensemble des acteurs culturels locaux (collectivités, professionnels, structures et équipements culturels, milieux associatifs et de l'éducation populaire). Pour la FNCC, c'est ainsi que l'EAC peut contribuer à « ouvrir l'École sur la vie des territoires »¹⁴². La probable incidence de l'EAC sur l'élève est esquissée : « Sans doute l'EAC est-elle bénéfique aux résultats scolaires. C'est aussi un puissant vecteur de socialisation. Mais, plus fondamentalement, son apport essentiel n'est-il pas de permettre à chacun d'accéder à la maîtrise de ses facultés sensibles ? »

¹³⁹ Cf. Enquête sur les bibliothèques territoriales en matière d'EAC, ministère de la culture et de la communication, rapport DGMIC, janvier 2015.

¹⁴⁰ « Éducation à l'art », l'EAC « vise l'acquisition d'une culture partagée, riche et diversifiée dans ses formes patrimoniales et contemporaines, populaires et savantes, et dans ses dimensions nationales et internationales », article 3 de la charte pour l'EAC. L'EAC doit aussi contribuer à la formation et à l'émancipation de la personne et du citoyen (éducation par l'art). Pour cela, elle prend en compte « tous les temps de vie des jeunes, dans le cadre d'un parcours cohérent impliquant leur environnement familial et amical » et permet aux jeunes « de donner du sens à leurs expériences et de mieux appréhender le monde contemporain », article 5 de la charte pour l'EAC.

¹⁴¹ Florian Salazar-Martin, président de la FNCC, 31 janvier 2017.

¹⁴² *Idem*.

De cette définition de l'EAC découleront les principaux contenus des interventions et donc les "profils" de ceux qui auront la charge de la mettre en œuvre »¹⁴³.

1.3.1.3 Avec les grands établissements culturels publics

Les grands établissements culturels sous tutelle du ministère de la culture revendiquent légitimement aujourd'hui une place importante dans le développement de l'EAC. Pour renforcer leur action en ce domaine, ils doivent non seulement resserrer les liens qu'ils entretiennent de longue date avec l'éducation nationale pour travailler avec un public plus large, mais aussi associer à leur réflexion les nouvelles références légales et réglementaires concernant l'EAC. Celles-ci devraient être intégrées aux conventions-cadres régulièrement signées entre partenaires, à quelque niveau qu'elles se situent.

Cette dynamique vertueuse doit d'abord permettre d'accorder les politiques publiques portées par les différents partenaires au bénéfice de l'atteinte d'objectifs partagés pour lesquels chacun s'engage à construire des démarches appropriées et articulées. Par ailleurs, elle « donne l'exemple », montrant la nécessité puis l'intérêt de politiques concertées qui, dépassant les cultures et les modalités de travail des différents partenaires, s'attachent à répondre conjointement aux objectifs posés par la loi. Cependant, pour donner toute sa mesure, elle doit, bien davantage que cela n'est le cas aujourd'hui, s'approprier la question de l'évaluation, et aussi bien celle des formes de partenariat que celle des effets sur les publics scolaires.

1.3.2 Au niveau territorial (académique et régional)

1.3.2.1 Le pilotage académique : une organisation plus formelle qu'effective

Depuis plus de trois décennies, les incitations émanant des administrations centrales ministérielles à organiser un pilotage territorial (essentiellement académique) réunissant les partenaires de l'EAC ont été nombreuses. La dernière d'entre elles figure dans la circulaire n° 2013-073 du 3 mai 2013 relative au parcours d'éducation artistique et culturelle. Il y est indiqué qu'il est « *mis en place, à l'initiative des préfets de région et des recteurs qui y associent les collectivités territoriales, des comités territoriaux de pilotage* ». Ces comités peuvent s'appuyer sur une commission technique « *réunie à l'initiative du recteur et du DRAC [et associant] les services du rectorat (DASEN, DAAC, corps d'inspection territoriaux, directeur de l'école supérieure du professorat et de l'éducation, directeur du CRDP), les services des différentes directions régionales (DRAC, DRAAF, DRJSCS, etc.), des représentants des services des collectivités territoriales concernés par l'éducation artistique et culturelle.* » Quatre ans après la publication de cette circulaire, les organisations du pilotage académique sont apparues à la mission très diverses et le plus souvent reposant sur des dispositions spécifiques. La lecture des documents issus des instances de pilotage académique ne permet que difficilement de percevoir les grandes lignes d'une politique partenariale d'EAC¹⁴⁴.

¹⁴³ *Idem.*

¹⁴⁴ Cf. annexe 3.

La délégation à l'éducation artistique et à l'action culturelle (DAAC) : une volonté d'unification et de pilotage

C'est pour accompagner le développement volontariste de l'EAC, au tournant du XXI^e siècle, qu'ont été créées, en 2001¹⁴⁵, les délégations académiques à l'éducation artistique et l'action culturelle (DAAC). Il s'agissait de doter les rectorats d'un pôle de pilotage proportionné aux objectifs de développement assignés à cette impulsion, comme d'asseoir cette dimension de la politique éducative dans l'ordre des responsabilités majeures confiées à l'École. Depuis lors, les DAAC se sont imposées comme l'interlocuteur privilégié des partenaires de l'École en matière d'EAC, qu'il s'agisse des services déconcentrés de l'État, des collectivités territoriales ou des institutions et des associations culturelles¹⁴⁶. En complément, selon des géométries variables et fluctuantes, les inspections d'académie ont déployé des « coordonnateurs EAC » qui peuvent être aussi bien l'IEN adjoint à l'inspecteur d'académie qu'un IEN chargé de mission ou un DASEN adjoint. Les relations qu'entretiennent ces deux échelons territoriaux au bénéfice de l'EAC sont également diverses. Certaines académies sont parvenues à instaurer des liens fonctionnels fluides et efficaces au bénéfice d'une politique globalement cohérente sur l'ensemble du cursus scolaire. D'autres en restent à une répartition étanche entre le premier et le second degré, les inspections d'académie travaillant avec les communes au bénéfice des écoles, le rectorat se focalisant sur les établissements secondaires et travaillant dans cette perspective avec les autres services de l'État, quelques grandes collectivités et de nombreuses institutions culturelles.

Cependant la place et le rôle des DAAC demeurent flous

L'acronyme « DAAC » est réducteur puisque les délégués sont réglementairement « délégués académiques à l'éducation artistique et à l'action culturelle ». Cette distinction entre les deux champs, que l'on pourrait considérer comme utile pour éclairer aujourd'hui le champ de l'EAC, et notamment son évaluation, a disparu au bénéfice du seul champ de l'action culturelle. Ainsi sommes-nous face à trois logiques qui, à défaut de se contredire, sont bien mal articulées et nourrissent une confusion handicapante :

- la loi définit l'éducation artistique et culturelle ;
- la réglementation identifie une délégation académique chargée d'animer auprès du recteur la politique académique relevant de l'éducation artistique et de l'action culturelle ;
- l'usage définit l'action culturelle comme le champ d'action des délégués académiques.

Les histoires académiques, les configurations territoriales, les relations partenariales (avec les services déconcentrés de l'État – particulièrement la DRAC –, les collectivités, les partenaires culturels) sont propres à chaque territoire et pèsent sur l'organisation des services. Lorsque certains sont aujourd'hui structurés selon des champs culturels identifiés (cinéma, théâtre, littérature, sciences, etc.), chacun porté par un conseiller sectoriel placé sous l'autorité directe du DAAC, d'autres ont mis récemment en place une organisation territoriale où les conseillers sont polyvalents, mais rayonnent sur un territoire délimité de l'académie. Ces mêmes différences d'organisation se

¹⁴⁵ Note de service du ministre de l'éducation nationale n° 2001-102 adressée aux rectrices et recteurs d'académie ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie, directrices et directeurs des services départementaux de l'éducation nationale, publiée au BO du 14 juin 2001.

¹⁴⁶ Cf. annexe 4.

retrouvent dans les relations qu'entretient la délégation académique avec les directions départementales.

À cela s'ajoutent des différences budgétaires considérables entre DAAC, certaines ne disposant pas des moyens d'intervention qui leur permettraient de peser sur les stratégies d'évaluation. Autant les DAAC les plus richement dotées disposent d'un véritable levier pour impulser des évaluations exigeantes – du moins attendre un projet solidement construit pour pouvoir décider de son financement, puis un bilan rigoureux pour éventuellement le reconduire – autant une DAAC « pauvre » sera rapidement démunie pour peser sur les initiatives territoriales.

De même, en fonction de pilotages plus ou moins structurés et dynamiques, la mission a observé une grande diversité de situations, oscillant entre une assez bonne mesure des réalités de l'EAC et de lourdes difficultés pour y parvenir. Quelle que soit cette hétérogénéité, il apparaît que la plupart des académies ne disposent pas, à ce jour, de réelle visibilité sur l'ensemble des initiatives engagées, actions, projets et, *a fortiori*, parcours qui les organisent.

1.3.2.2 L'interaction académie - collectivités territoriales

Le cadrage politique de la collaboration avec les partenaires

Les textes nationaux de référence affirment, à plusieurs niveaux de responsabilité la nécessaire collaboration avec les partenaires territoriaux de l'EAC¹⁴⁷.

Ce cadrage politique précise :

- **les acteurs concernés** : « *l'ensemble des acteurs publics, notamment les ministères chargés de la jeunesse, la ville, l'agriculture, la santé, la justice et la défense et les collectivités territoriales* »¹⁴⁸ ;
- **les objectifs du partenariat** : « *l'enjeu du partenariat est d'aboutir à un projet éducatif partagé et construit ensemble, au centre duquel se trouve l'enfant, et d'articuler des univers professionnels différents ; ici encore, le référentiel du parcours vise à être un outil lisible et accessible à tous pour élaborer ce projet commun. L'organisation de formations communes associant personnels de l'éducation nationale et partenaires autour de la démarche de projet est aussi particulièrement importante pour la réussite des partenariats sous leurs différentes formes, qu'ils soient pérennes ou ponctuels* »¹⁴⁹ ;
- **les modalités du dialogue entre les acteurs** : « *l'instauration d'un dialogue au niveau régional pour définir et mettre en œuvre les grands axes stratégiques de l'éducation artistique et culturelle, sur la base de diagnostics et de bilans régionaux en portant une attention particulière aux zones rurales et périurbaines et en veillant au rééquilibrage entre territoires. Ce dialogue s'organise sous l'impulsion des préfets de région, des recteurs et des directeurs régionaux des affaires culturelles, et en étroite association avec les autres services déconcentrés de l'État (DRJSCS, DRAAF, ARS, DIRPJJ et EPIDE) et les*

¹⁴⁷ La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013, la circulaire interministérielle du 9 mai 2013, la feuille de route conjointe des ministères de l'éducation nationale et de la culture et de la communication sur l'éducation artistique et culturelle (2015-2017).

¹⁴⁸ Feuille de route conjointe des ministères de l'éducation nationale et de la culture et de la communication sur l'éducation artistique et culturelle (2015-2017).

¹⁴⁹ Arrêté du 1er juillet 2015 (référentiel du parcours EAC).

collectivités locales (conseils régionaux, conseils départementaux, associations départementales des maires, etc.) »¹⁵⁰ ;

- **le pilotage** qui « *repose sur les délégués académiques à l'éducation artistique et à l'action culturelle (DAAC) et sur les conseillers éducation artistique et culturelle des directions régionales des affaires culturelles (DRAC) en lien avec les collectivités territoriales* ».

Il résulte donc de ce cadrage que la mise en œuvre du PEAC doit :

- se fonder sur une co-construction, intégrant *de facto* l'évaluation, et reposant sur des objectifs partagés ;
- être conduite au niveau régional (et avec la réforme de l'organisation territoriale se pose également la question d'une collaboration interacadémique à l'échelle des nouvelles régions) ;
- résulter d'un copilotage entre l'éducation nationale (rectorat) et la culture (DRAC), en liaison avec les collectivités territoriales.

Dès lors, analyser les relations entre l'éducation nationale et ses partenaires nécessite de porter un regard sur la construction d'une politique territoriale avec les acteurs concernés, la cohérence de cette politique au niveau régional et le pilotage de cette politique.

La mise en œuvre de la collaboration avec les partenaires : une politique globale qui devrait répondre à des attentes partagées intégrant la problématique de l'évaluation.

Comme l'affirme la députée Sandrine Doucet dans un rapport récent¹⁵¹ :

« L'EAC est enfin le fruit d'une politique partagée, d'une collaboration toujours plus étroite entre l'État et les collectivités locales et territoriales. Celles-ci contribuent très activement à son développement et partagent cette ambition pour l'épanouissement individuel de chacun, mais aussi pour la cohésion culturelle et sociale dans les territoires ».

La forme la plus avancée, et la plus proche des directives ministérielles, de mise en œuvre d'une politique globale de l'EAC, tout au moins au niveau formel, prend la forme d'une convention tripartite signée entre la région académique par les recteurs d'académie, le préfet de région et le président du Conseil régional. Cette forme, pour vertueuse qu'elle soit, est loin de prendre en compte la multiplicité des acteurs publics (différents dans leur structure juridique, leurs moyens et leurs modalités d'intervention, et parfois dans leurs objectifs) qui, dans un territoire académique, interviennent au titre de l'EAC, notamment auprès des écoles et des collèges.

La signature de ces conventions, si elle contribue à donner un cadre général et partagé aux actions, est insuffisante, car notamment l'évaluation en est absente : il conviendrait en effet d'examiner comment les objectifs sont déclinés jusqu'à leurs incidences sur les élèves. On devrait ainsi s'attendre à ce que, par exemple, les appels à projets qui représentent des actions concrètes pilotées

¹⁵⁰ Dossier documentaire, La mise en œuvre du parcours d'éducation artistique et culturelle : un enjeu partagé, ministère de l'éducation nationale, ministère de la culture, 14 décembre 2015, auditorium du musée national de l'histoire de l'immigration.

¹⁵¹ Les territoires de l'éducation artistique et culturelle, rapport au Premier ministre établi par Sandrine Doucet, députée de la Gironde, janvier 2017.

au niveau académique soient co-élaborés entre les académies, les DRAC et les régions, afin de garantir non seulement une communauté d'objectifs en matière d'EAC, mais les moyens d'apprécier de concert leur atteinte et les effets induits.

De la difficulté d'une coordination vers une utilisation ambitieuse des informations

Même s'il est nécessaire d'avoir une vision globale des offres permettant de constituer des parcours cohérents pour les élèves, une coordination apparaît difficile pour au moins deux raisons : un émiettement et, parfois, la surabondance de l'offre.

Certaines académies font part du poids que représente la gestion des collaborations territoriales, surtout quand le traitement en est manuel. Pour faire face à ce travail, mais aussi pour suivre en temps réel les offres, elles ont fait le choix de la mise en place de bases de données dynamiques plus ou moins accessibles à leurs partenaires. L'une d'entre elles a pris la décision d'élaborer une application numérique répondant à l'exigence énoncée ci-dessus. Lorsqu'elle sera opérationnelle, cette application¹⁵², en lecture libre pour les acteurs de l'éducation nationale, devrait favoriser la mutualisation des ressources et des outils.

Une inéquité et une hétérogénéité de l'offre territoriale

Du fait de réalités sociales, économiques, géographiques ou culturelles très diverses, comme de l'implication variable des collectivités territoriales, la mission a constaté une réelle diversité de l'offre locale. Comme cela a été évoqué dans plusieurs académies, les territoires infra académiques sont loin de proposer les mêmes potentialités, ce qui amène la mission à se poser la question de l'égalité du traitement des élèves sur le territoire national. De surcroît, un déplacement de l'initiative (de l'État vers les collectivités) et du centre de gravité des financements introduit beaucoup d'incertitudes dans la définition et la régulation des offres publiques. Ainsi, la mission a-t-elle pu constater :

- une hétérogénéité des territoires urbains et ruraux, qui révèlent une inégalité dans l'offre culturelle ;
- un problème de lisibilité et de visibilité de l'offre, des difficultés à identifier les partenariats et à appréhender la réalité des actions conduites ;
- le cas de certains partenaires souhaitant travailler de manière autonome avec les unités d'enseignement ; pour certains partenaires de proximité, les écoles et les établissements constituent un public captif volontiers mobilisé de manière unilatérale ;
- des problèmes liés à la disponibilité des acteurs pour accompagner les projets, notamment dans le premier degré ;
- une impossibilité à se concerter pour élaborer un projet et réaliser un bilan partenarial.

¹⁵² Une application consacrée à la généralisation de l'éducation artistique et culturelle, accessible aux chefs d'établissement et aux professeurs référents culture (au nombre de 400, formés cette année par l'académie). Cette application est à la fois un outil de gestion et de recensement des projets des établissements en matière d'EAC ; d'information et de communication (textes de références) ; de coopération ; de diagnostic et de pilotage au service du projet académique. Le volet recensement doit faciliter le partage et les dynamiques interdegrés et interétablissements : chacun pourra connaître les différents projets existants, à l'échelle d'un établissement ou d'un territoire.

Les conséquences de la loi NOTRe : nouvelles régions, régions académiques

La loi relative à la Nouvelle organisation territoriale de la République¹⁵³ (NOTRe) et ses conséquences sur la réorganisation du tissu académique avec la création des régions académiques ont produit des incidences sur le pilotage de l'EAC et son évaluation. Le regroupement de plusieurs régions aux politiques d'EAC parfois divergentes, la nécessaire coopération entre les académies d'une région académique, le développement de l'intercommunalité, la réaffirmation de la culture comme une compétence partagée entre toutes les collectivités publiques, sont autant d'évolutions qui renouvellent les interrogations sur la forme, les enjeux, les objectifs, mais aussi l'évaluation de l'EAC.

Ces modifications rendent particulièrement nécessaire « *l'élaboration systématique d'un diagnostic partagé des ressources et des besoins de l'EAC, sur ce territoire éducatif de l'enfant* », ainsi que le « *renforcement du rôle du comité territorial de pilotage* » comme le souligne Sandrine Doucet dans le rapport précité.

Le pilotage territorial

La plupart des académies ont mis en place un comité territorial de pilotage réunissant les acteurs institutionnels, culturels, éducatifs de l'éducation artistique et culturelle. Des initiatives intéressantes allant au-delà de la constitution de ce comité institutionnel méritent d'être signalées.

Dans une académie, un groupement d'intérêt public (GIP) rassemble le rectorat, la DRAC, quelques collectivités et des mécènes. Ce comité a l'avantage de réunir, autour des acteurs « classiques », des communes ainsi que des acteurs privés. Sa présidence est assurée en alternance par le recteur et le directeur régional des affaires culturelles. Les collectivités partenaires ont leurs propres modalités d'évaluation des dispositifs qu'elles soutiennent, fondées avant tout sur un « impact quantitatif », sans pour autant négliger les acquis qualitatifs. Les conseils départementaux participent aux discussions de l'assemblée générale du GIP sans en être membres actifs et contributeurs financiers. Les villes partenaires prennent en considération le nombre de projets validés au sein de leur collectivité et le nombre d'élèves touchés.

1.3.2.3 Relations avec les collectivités territoriales et les partenaires culturels

Depuis le premier protocole d'accord interministériel éducation - culture, en 1983, la question des relations de pilotage entre les acteurs de l'EAC n'a cessé de se poser. La nécessité d'y apporter des réponses opérationnelles s'est renforcée en proportion de l'implication croissante des collectivités territoriales, comme la mission vient de le voir, mais aussi de celle des structures culturelles.

La circulaire n° 2013-073 du 3 mai 2013 relative au parcours d'éducation artistique et culturelle, publiée avant la loi de juillet 2013 inscrivant l'obligation du PEAC dans le code de l'éducation, consacre un important passage au pilotage et au suivi de cette politique. Doivent être mis en place, « *à l'initiative des préfets de région et des recteurs qui y associent les collectivités territoriales, des comités territoriaux de pilotage.* » Ces comités doivent notamment assurer « *le suivi et l'évaluation de ces politiques, dans le dialogue entre l'État dans ses diverses composantes (éducation nationale, culture et communication, agriculture, jeunesse et sport, ville, etc.) et les collectivités territoriales* ».

¹⁵³ Loi n° 2015-991 du 7 août 2015 portant nouvelle organisation territoriale de la République.

Cette même circulaire précise ensuite que ces comités peuvent :

« (...) s'appuyer sur les travaux d'une commission technique. Réunie à l'initiative du recteur et du DRAC, cette commission associe les services du rectorat (DASEN, DAAC, corps d'inspection territoriaux, directeur de l'école supérieure du professorat et de l'éducation, directeur du CRDP), les services des différentes directions régionales (DRAC, DRAAF, DRJSCS, etc.), des représentants des services des collectivités territoriales concernés par l'éducation artistique et culturelle. Elle établit notamment une carte des ressources culturelles de l'éducation artistique et culturelle pour faciliter la mise en œuvre des projets. »

Dans les académies visitées, interlocuteurs de la mission évoquent très rarement ces comités et ces commissions qui semblent, lorsqu'ils existent, demeurer le plus souvent à un stade formel. Ils privilégient davantage les relations bilatérales entretenues avec les différents acteurs. En outre, comme cela a été évoqué, la réforme territoriale en cours de mise en œuvre bouscule des équilibres et rend encore plus délicate la construction d'un pilotage partenarial à une large échelle géographique.

Dans ce contexte, les rectorats entretiennent des relations suivies avec les DRAC, avec les grandes collectivités régionales (départements, région, grandes communes) et avec certaines intercommunalités. Ces rapports apparaissent peu fédérés par des objectifs partagés qui auraient pu être élaborés par une instance partenariale régionale comme l'exigeait une nouvelle fois la circulaire de mai 2013 précitée.

Cet éclatement du pilotage d'un partenariat complexe pose de nombreux problèmes, notamment lorsqu'il s'agit d'évaluer l'action d'éducation artistique culturelle dont bénéficient les enfants d'âge scolaire. Lorsque les rectorats, et plus généralement les responsables éducatifs, appréhendent cette évaluation dans le respect d'un principe d'équité et d'obligation éducative, leurs interlocuteurs territoriaux abordent la question, certes avec légitimité, mais différemment.

Entre les services déconcentrés de l'État et les collectivités, la diversité de ces dernières rend délicat un accord sur un politique commune. Entre une logique verticale, celle de l'État, où les orientations nationales sont déclinées à chaque niveau de responsabilités des services et des acteurs déconcentrés, et une autre plus horizontale, où chaque territoire définit librement ses politiques d'EAC, se font jour d'inévitables tensions. S'y ajoute la superposition des compétences entre collectivités autonomes sur un même niveau d'enseignement - une même tranche de la population d'âge scolaire.

Entre les services de l'éducation nationale (du rectorat aux unités d'enseignement) et les structures culturelles, c'est la tension entre quantité et qualité qui nourrit les difficultés. Lorsque les uns souhaitent une action rayonnant sur le plus grand nombre d'élèves possible, les autres s'attachent à la nature du projet qu'ils développent dont la qualité ne peut être sacrifiée au prétexte du grand nombre d'élèves concernés.

Ces difficultés ne sont sans doute pas une fatalité. Elles mettent tout d'abord en exergue l'éclatement des responsabilités publiques qui, dans une période de transition, pèsent sur la cohérence d'ensemble des initiatives prises par les différents acteurs.

Enfin, depuis la fin des années 1990 (groupe de pilotage interministériel), les initiatives se sont succédé pour tenter d'associer à la définition des politiques d'État concernant l'EAC les grandes associations représentatives des collectivités, voire de grandes associations fédérant les institutions culturelles. Il s'agissait de renforcer la légitimité des orientations nationales qui devraient pouvoir s'imposer comme des références incontestables pour le développement de politiques territoriales transcendant la diversité des partenaires. Ces initiatives n'ont jamais permis d'aboutir à une organisation satisfaisante et donc pérenne.

La députée Sandrine Doucet préconise dans son récent rapport (24^e préconisation) la « *création du premier comité interministériel pour l'éducation artistique et culturelle (CIEAC) sous l'autorité du Premier ministre, signifiant l'importance politique accordée à ce domaine et à cette action de l'État. Le CIEAC serait chargé annuellement de la présentation du bilan d'application de cette politique ainsi que des décisions et moyens engagés par l'État.* » Cette perspective, si elle pouvait permettre d'associer plus largement les départements ministériels autour d'une politique cohérente d'EAC portée conjointement par les services de l'État au-delà du couple traditionnel culture / éducation, ne résoudrait pas le déficit de représentation des collectivités à ce niveau de décision, collectivités qui jouent pourtant un rôle majeur pour l'effectivité de l'EAC pour les élèves.

Dans la 30^e et dernière préconisation, ce même rapport propose « *d'élargir la mission du Haut conseil de l'éducation artistique et culturelle* » souhaitant notamment qu'il engage « *le dialogue auprès de fédérations d'élus représentées.* » La composition de ce conseil en fait effectivement une instance assez justement représentative des acteurs territoriaux opérationnels et ses travaux pourraient nourrir la définition d'objectifs dès lors plus légitimes pour qu'ils deviennent des références partagées dans les territoires par l'ensemble des acteurs concernés. Mais ceci supposerait que ses moyens et ses modalités de fonctionnement fussent profondément revus.

1.3.3 Au niveau de l'unité d'enseignement

Aucune action d'évaluation qualitative de la politique éducative ne peut faire l'économie d'une mobilisation des unités d'enseignement pour s'en nourrir. C'est au sein de ces unités que se construisent les connaissances et les compétences des élèves ; l'on peut y observer ce qu'ils apprennent, et surtout leurs progressions. Cette évaluation « de première main » est à la source de toutes celles qui doivent être conduites à chaque niveau de responsabilité (réseaux et bassins, départements, académies, ensemble du territoire national). Cependant, si cette mobilisation est essentielle, elle reste à ce jour très inégale, notamment en termes d'outils élaborés et utilisés.

La mission a reçu témoignage de situations contrastées. Les unes reposaient sur une solide réflexion qui n'éluait aucune des questions complexes posées par l'évaluation de l'EAC en école ou en établissement : elles identifiaient les limites des évaluations conduites, mais s'attachaient parallèlement à construire des réponses opérationnelles permettant de progresser vers le recueil d'une information précise sur les effets des actions conduites. Les autres en restaient à une approche très formelle de l'évaluation, reposant moins sur une réflexion approfondie que sur la nécessité de répondre à des injonctions plus ou moins explicites de la hiérarchie institutionnelle et des éventuels partenaires. Dans les deux cas, le risque – et parfois la tentation – de la facilité affleure : reposant sur le « ressenti », privilégiant l'observation de la vie scolaire, de son climat et de toutes les relations qu'il suppose, finalement l'extrinsèque au détriment de l'intrinsèque, la subjectivité des observateurs prend la main sur l'évaluation, et leurs conclusions se diluent dans un grand nombre d'ambiguïtés qui éclairent très difficilement l'action d'EAC.

La façon dont les projets d'école et d'établissement, les contrats d'objectifs ou le site internet présentent l'action éducative d'une unité d'enseignement, est un indicateur fiable de la maturité de ces questions au sein des équipes. On y trouve aussi bien la présentation d'une EAC alignée sur les axes structurant la politique éducative, définie au terme d'un diagnostic initial, que des propos purement formels oscillant volontiers entre un catalogue d'actions et des affirmations dépourvues d'éléments d'analyse ou d'évaluation qui pourraient les fonder.

Ces constats posent moins la question de l'évaluation du parcours d'éducation artistique et culturelle que celle, plus fondamentale, des enjeux de l'EAC au sein d'un ensemble d'objectifs de formation. Partant, l'essentiel réside dans la définition d'objectifs réalistes, nécessairement simples et parcellaires, dont on puisse apprécier la mesure de l'atteinte.

Chef d'établissement et équipe de direction, IEN et directeur d'école

Le rôle des chefs d'établissement dans le second degré, celui des IEN et des directeurs d'école dans le premier degré est apparu déterminant à la mission. L'EAC n'étant pas formellement identifiée comme peuvent l'être les enseignements des disciplines, seul un pilotage hiérarchique direct peut engager les professeurs à interroger leurs pratiques, à s'investir dans l'évaluation en EAC, et à être attentifs aux spécificités des apports des actions menées pour la progression des élèves. Ce même pilotage permet la prise en compte des compétences intrinsèques de l'élève en art tout comme une approche globalement éducative des vertus extrinsèques de l'EAC.

La mission n'a rencontré que des chefs d'établissement et des IEN particulièrement investis dans la mise en œuvre de l'EAC. Les choix d'interlocuteurs proposés par les responsables académiques répondaient à la demande de la mission, celle-ci visant davantage à identifier les démarches porteuses, novatrices, voire abouties, plutôt que des situations illustrant une grande inertie en matière d'évaluation et d'EAC. Pourtant – les responsables académiques en conviennent unanimement – cette seconde situation n'est pas rare.

Ainsi, les chefs d'établissement rencontrés présentent volontiers l'EAC comme un levier central pour dynamiser l'action de leurs équipes. Ils mettent ses enjeux au cœur du projet d'établissement, en estimant que l'EAC propose un modèle complémentaire, voire alternatif, aux traditions pédagogiques portées par les enseignements disciplinaires. Pouvant bousculer l'ordre scolaire, son temps, ses classes et ses espaces, son rythme, les relations qu'elle instaure entre élèves, entre professeurs et élèves, les chefs d'établissement l'apprécient pour ses capacités à tisser des liens entre l'action de l'École et son environnement culturel, entre l'éducation de l'enfant dans l'école – l'élève et celle de l'enfant dans la Cité – le citoyen. Enfin, dans le contexte de la première année de mise en œuvre de la réforme du collège, les principaux s'attardent volontiers sur les relations potentiellement étroites que peuvent entretenir EAC et développement de l'interdisciplinarité, notamment dans le cadre des nouveaux enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI).

Les données manquent pour apprécier à sa juste place le rôle des IEN chargés d'une circonscription du premier degré dans le pilotage de l'EAC. Les enquêtes annuelles de la DGESCO se proposent de recueillir des données à l'échelon académique, rarement à l'échelon départemental, jamais à l'échelon infradépartemental. L'action des IEN n'est ainsi pas considérée comme significative d'une politique en EAC à l'échelle de la circonscription.

À l'initiative des directeurs d'écoles et de leurs équipes, des projets artistiques et culturels voient le jour au sein des écoles. Dans leur conception et leur mise en œuvre, ils sont accompagnés par les conseillers pédagogiques en arts plastiques et éducation musicale, et non par les IEN. Ces mêmes personnels exercent aujourd'hui dans la plupart des cas au niveau départemental, ce qui ne facilite ni la visibilité ni l'intégration de ces actions au sein du projet de circonscription – lequel n'est pas obligatoire.

La réflexion sur les parcours et en particulier sur le PEAC, sa conception et sa mise en œuvre, se situe plutôt au niveau académique, départemental, ou au niveau des bassins d'éducation et de formation. Cela ne favorise pas la prise en compte de la circonscription comme unité territoriale propice au pilotage de l'EAC et à la mise en place du PEAC.

À l'échelle de la circonscription, la mise en œuvre d'une politique en EAC concertée est le fait d'IEN militants des arts et de la culture ou d'IEN experts particulièrement engagés dans ces questions, éventuellement même chargés de mission à l'échelle du département.

Le rôle des IEN chargés de circonscription et des directeurs d'écoles n'est ainsi pas comparable à celui des chefs d'établissement. La visibilité des actions et des projets menés en EAC, *a fortiori* le pilotage du parcours sont complexes et aléatoires, d'autant que la mise en œuvre du PEAC est considérée par de nombreux IEN comme marginale au regard des enseignements obligatoires. Les IEN de circonscription dans leur majorité ainsi que les directeurs d'écoles sont loin de créer des indicateurs ou des observables en EAC.

Les chefs d'établissement mettent cependant en avant des indices permettant d'apprécier, sinon une efficacité de l'EAC pour les élèves, du moins une volonté ambitieuse de la mettre en œuvre :

- le budget attribué et fléché par l'établissement pour la mise en œuvre de l'EAC ;
- des questionnaires « *se souvenir de...* » distribués aux élèves dès lors qu'ils sont dépouillés et analysés (ce que la mission n'a pu constater) ;
- l'utilisation des indemnités pour mission particulière (IMP) au titre de l'EAC et de son organisation en parcours ;
- la mention des projets et des parcours au sein du livret scolaire unique numérique (LSU), mention qui offre aux familles une visibilité sur l'apport de l'EAC aux élèves ;
- la prise en compte de l'EAC au sein des conseils de fin de période et de fin de cycle.

Quel que soit l'intérêt incontestable de tels indices, ils sont loin d'être en mesure de satisfaire aux exigences d'une véritable évaluation des effets de l'EAC et du parcours qui doit l'organiser.

Réseaux d'écoles et d'établissements, réseaux d'acteurs culturels

Dès lors que la loi dispose que l'EAC comprend un parcours couvrant l'ensemble de la scolarité¹⁵⁴,

¹⁵⁴ Article 10 de la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République : « [L'EAC] comprend également un parcours pour tous les élèves tout au long de leur scolarité [...]. Ce parcours est mis en œuvre localement ; des acteurs du monde culturel et artistique et du monde associatif peuvent y être associés. »

que sa réalité suppose des principes structurants¹⁵⁵, un travail en réseau d'unités d'enseignements permettrait à ceux-ci d'organiser leur action éducative, d'optimiser leurs apports et de tirer pleinement parti de leurs atouts. Les acteurs culturels, quant à eux, doivent pouvoir travailler, non pas avec un grand nombre d'interlocuteurs autonomes, voire indépendants, mais avec un ou plusieurs réseaux d'unités d'enseignement avec lesquels ils peuvent organiser leur action.

Or à ce stade du développement du parcours d'EAC, les conseils écoles - collège, les bassins d'éducation et de formation, les réseaux de l'éducation prioritaire sont loin de penser les principes du parcours pour que chaque unité d'enseignement puisse les décliner de façon appropriée. En toute logique, les questions d'évaluation de l'EAC sont absentes des réflexions menées. La mission note, par exemple, une situation originale qui reste potentiellement porteuse d'avancées significatives : dans une académie visitée, pour rendre cohérent et visible le PEAC, les dialogues de gestion convoquent désormais un lycée et les collèges relevant du même secteur. Il s'agit de contribuer à organiser les quatre parcours de façon plus fluide, dans le respect des principes qui en fondent la mise en œuvre.

Cette organisation en réseaux gagnerait à concerner la multiplicité des acteurs culturels qui interviennent effectivement, ou potentiellement, auprès des élèves dans les écoles ou les établissements. Les seuls liens qui peuvent réunir ces acteurs culturels sont tissés par les responsables territoriaux, qu'il s'agisse des DAAC, des DRAC ou encore des collectivités publiques. De là à pouvoir engager une véritable réflexion visant l'opérationnalisation de l'EAC, intégrant les différents aspects de son évaluation, il reste un chemin considérable à parcourir. Les pôles de ressources pour l'éducation artistique et culturelle (PREAC), plusieurs fois mentionnés par les interlocuteurs de la mission, ont réglementairement la mission d'assurer un rôle fédérateur pour un domaine artistique donné :

« L'action d'un PREAC s'articule autour de deux dimensions : l'une, territoriale, réunit dans une communauté d'action les différents acteurs concernés par l'éducation artistique et culturelle à l'échelle d'une région (CRDP, IUFM, structures culturelles, etc.) ; l'autre, thématique, est liée à la spécificité des contenus qu'il aborde. Des PREAC pourront ainsi être constitués dans les divers domaines artistiques et culturels (arts visuels, design, danse, musique, théâtre, patrimoines et architecture, littérature, etc.). »¹⁵⁶

Les interlocuteurs de la mission en conviennent : la spécialité des PREAC a pu phagocytter leur mission territoriale.

« Réseau formateur »

Le présent rapport l'a souligné à plusieurs reprises : le champ de l'EAC, formel et informel, associant art et culture, enseignements et actions culturelles, l'École et ses partenaires, est extrêmement vaste et complexe. En conséquence, sa concrétisation en parcours pour les élèves ne peut faire l'économie d'une prise en compte de nombreux facteurs locaux (l'unité d'enseignement) et territoriaux (l'environnement artistique et culturel). Son dynamisme dépend en outre du soutien des collectivités

¹⁵⁵ Guide de mise en œuvre du parcours d'éducation artistique et culturelle, principes de conception, principes de mise en œuvre : appui sur les enseignements obligatoires, cohérence, progressivité, équilibre, travail en équipe, pluridisciplinarité, partenaires extérieurs.

¹⁵⁶ Circulaire n° 2007-090 du 12 avril 2007.

territoriales, qui prend des formes diverses, souvent spécifiques à chaque territoire. C'est en fonction de ces contraintes que toute formation à l'EAC et au parcours doit être pensée et mise en œuvre.

Or la très grande majorité des formations organisées à destination des personnels de l'éducation nationale restent théoriques, comme « hors sol », faisant, de fait, l'impasse sur la prise en compte d'éléments contextuels, déterminants pour une déclinaison effective. Les formations organisées à l'initiative de la DAAC et inscrites au plan académique de formation (PAF), parfois conçues conjointement avec la DRAC et pouvant accueillir des professionnels de la culture, ne font qu'effleurer leur cible tant elles restent éloignées des spécificités à prendre en compte, et notamment les contextes professionnels des stagiaires réunis.

Ainsi apparaît-il à la mission que des formes nouvelles pourraient être envisagées pour nourrir efficacement une politique de formation à l'EAC organisée en parcours. Les territoires et les réseaux qui les irriguent en seraient le centre de gravité, et tous les acteurs, au sein et en dehors de l'éducation nationale, auraient vocation à en tirer parti. Dès lors pourraient être dépassées les contraintes plusieurs fois évoquées par les interlocuteurs de la mission, et notamment la séparation entre le premier du second degré ou la présence superficielle des professionnels de la culture dans les formations.

Dans une telle perspective, il s'agirait moins de parler d'« établissements formateurs » que de « réseaux formateurs ». Et si l'effectivité d'un parcours d'EAC peut être évaluée, c'est bien au niveau d'un réseau territorial que cela peut être envisagé, notamment lors de ces formations de réseau.

Référent culture

C'est à l'occasion du lancement de l'opération Cinélycées, en janvier 2010 (opération abandonnée depuis), qu'une circulaire¹⁵⁷ visant à « favoriser l'accès de tous les lycéens à la culture » a imposé la désignation d'un référent culture dans chaque lycée. Depuis la publication de ce texte fondateur, aucun texte national n'est venu préciser les missions des référents culture. Cependant, c'est sur le même modèle que des académies ont transposé ces référents au niveau du collège, certaines allant jusqu'à désigner un référent dans chaque collège avec une IMP forfaitaire à taux 2.

Si les missions assignées dès 2010 à ces référents semblent toujours d'actualité à l'heure de la mise en œuvre du PEAC, les avis recueillis sur la plus-value qu'ils apportent aux établissements scolaires apparaissent mitigés. Le volontarisme académique présidant au déploiement de ces référents, même accompagné de moyens et d'une lettre de mission, se heurte à l'hétérogénéité des situations locales : peuvent notamment être cités la lourdeur de la charge eu égard aux moyens engagés (aucune décharge de service), la complexité du jeu partenarial comme celle de l'organisation scolaire, enfin l'investissement des personnels (du chef d'établissement aux équipes pédagogiques). Les inspecteurs rencontrés font volontiers part de leur perplexité quant à l'apport de ces référents, lesquels sont rarement connus des partenaires.

Si, dès 2010, la complexité de l'EAC et la diversité de ses acteurs pouvaient déjà justifier d'identifier au sein des établissements un interlocuteur de référence, l'objectif d'une organisation en parcours de l'EAC ne peut que le prolonger. Mais cet objectif passe par la professionnalisation de ces professeurs – qui poursuive et amplifie les actions de formations déjà entreprises en académie sous

¹⁵⁷ La circulaire du 4 février 2010 relative à *L'essor de la vie lycéenne prévoyait la nomination dans tous les lycées de référents culturels.*

l'égide des DAAC – et la reconnaissance de la charge horaire que représente ce travail. Ce dernier nécessite de cultiver les liens partenariaux aussi bien que d'aider les équipes pédagogiques à construire des projets sur la base d'objectifs clairement formalisés. En outre, on imagine volontiers que ces référents contribuent à construire des outils d'évaluation de l'EAC au plus près des priorités des politiques d'établissement, de la réalité des élèves comme des spécificités des projets menés.

Le premier degré est aujourd'hui dépourvu de personnels aux responsabilités équivalentes. Les conseillers départementaux spécialisés restent excessivement accaparés par la gestion de projets ambitieux, départementaux ou infra départementaux, liés à leur spécificité disciplinaire. Il semble qu'ils gagneraient cependant à être recentrés sur l'accompagnement des enseignements obligatoires artistiques dont la réalité, de l'avis de tous nos interlocuteurs de la mission, reste aléatoire. Mais il apparaît tout autant – à l'instar des référents culture dans le second degré – que la nature même de l'EAC et du parcours nécessiterait une assistance équivalente des équipes, non plus par école, mais davantage par territoire infradépartemental spécifique dont le découpage reste à définir. C'est là la condition de la mise en œuvre progressive d'une évaluation de l'EAC à ce niveau d'enseignement.

Liste des personnes rencontrées

- **Au niveau national**

Sandra Andreu, DEPP, bureau B2, ministère de l'éducation nationale

Daniel Auverlot, IGEN, sous-directeur de la DEPP, ministère de l'éducation nationale

Marie-Christine Bordeaux, professeur des universités, vice-présidente culture et culture scientifique, université Grenoble-Alpes

Marianne Calvayrac, déléguée académique aux arts et à la culture, académie de Versailles

Philippe Couleugeon, sociologue, directeur de recherche au CNRS

Emmanuel Éthis, recteur de l'académie de Nice, vice-président du HCEAC

Sébastien Georges, directeur adjoint du département évaluation, CIEP

Alain Kerlan, professeur des universités émérite, université de Lyon

Emmanuel Négrier, directeur de recherche au CNRS, université de Montpellier 1, CEPÉL

Sylvie Octobre, sociologue, chargée d'études sur les jeunes au DEPS, ministère de la culture et de la communication

Françoise Pétreault, sous-directrice de la vie scolaire, des établissements et des actions socio-éducatives (DGESCO)

Thierry Rocher, DEPP, bureau B2, ministère de l'éducation nationale

Jean-Pierre Saez, directeur de l'Observatoire des politiques culturelles, Grenoble

- **Académie de Lille**

Éric Bacik, IA-IPR en lettres, commission de suivi des enseignements et des activités de cinéma

Jean-Yves Bessol, IA-DASEN du Pas-de-Calais

Bérengère Clément, déléguée académique à l'éducation artistique et à l'action culturelle

Gérald Cuvelier, professeur de mathématiques, référent culture, collège Diderot, Dainville, lycée professionnel Le Caron, Arras

Christine Dalbert, IA-IPR en histoire-géographie, commission « Patrimoine et mémoire », référente histoire des arts

Sylvie Deguine, chargée de mission éducation auprès de la vice-présidente chargée des collèges et des politiques éducatives, département du Pas-de-Calais

Valérie Delay, référente formation, relais des associations, dossiers transversaux, Bassins de Lille est et Artois-Ternois

Bertrand Derquenne, proviseur du lycée des métiers du bâtiment Jacques Le Caron, Arras

Florian Dierendonck, IEN, mission arts et culture, département du Nord

Blandine Drain, vice-présidente en charge des collèges, conseil départemental du Pas-de-Calais

Virginie Ducornet, chef du SCAPPE

Dominique Durot, principale du collège de Moulins, Lille

Christelle Folly, conseillère à l'éducation artistique tout au long de la vie ; direction régionale des affaires culturelles des Hauts-de-France, Hotel Scrive, Lille

Céline Fouquaut, responsable des publics du Concert d'Astrée pour la présentation de la CHAM et de la résidence de l'orchestre dans l'établissement, collège de Moulins, Lille

Denis Goudalle, principal du collège Denis Diderot, Dainville
Pierre Hautecoeur, IA-IPR en éducation musicale et chant choral
Luc Johann, recteur de l'académie de Lille
Sarah Kruszka, danse, arts du cirque, arts de la rue, bassins de Roubaix-Tourcoing et Audomarois-Calais
Aude Le Goff, conseillère aux partenariats éducation - culture, direction régionale des affaires culturelles des Hauts-de-France, Hotel Scrive, Lille
Éric Le Moal, chef du pôle publics et territoires - industries culturelles, direction régionale des affaires culturelles des Hauts-de-France, Hotel Scrive, Lille
Isabelle Lesage, arts visuels, architecture, photographie, bassin de Dunkerque-Flandres
Patricia Marszal, IA-IPR en arts plastiques
Dominique Martiny, secrétaire général de l'académie
Jean-Christophe Planche, IEN-ET-EG lettres-histoire, commission « Écritures contemporaines », éducation aux médias
Alexandra Pulliat, théâtre, bassins du Douaisis et de Lens - Hénin - Liévin
Frédéric Schoonheere, chef du service de coordination des actions éducatives, direction de l'éducation et des collèges, département du Pas-de-Calais
Géraldine Serbourdin, écritures, philosophie, bassins de Lille ouest et du Sambre-Avesnois
Gérard Szarzynski, IEN, mission arts et culture, département du Pas de Calais
Hervé Teirlynck, directeur du cabinet du recteur

- **Académie de Nantes**

Anne-Marie, IA-DASEN de la Vendée
Yves Bourdin, délégué académique à l'éducation artistique et à l'action culturelle
Catherine Bouvet, IEN Le Mans-Coulaines, Sarthe
Sylvie Brèteche, directrice du service de l'action culturelle et du patrimoine du Conseil départemental de Loire-Atlantique
Benoît Dechambre, IA-DASEN du Maine-et-Loire
Marion Fraslin-Echevin, directrice du Pôle public et médiation, Grand T, Nantes
Jeannine Guibaud, service action culturelle public scolaire, Conseil départemental, Loire-Atlantique
Laurence d'Haene, responsable du public, Château des Ducs de Bretagne, Nantes
Élodie Isoard, professeur d'histoire-géographie, chargée de mission
Françoise Janier-Dubry, IA-IPR histoire-géographie
Florence Lallane, IEN, Châteaubriant, Loire-Atlantique
Catherine Le Moullec, professeur de lettres, coordonnatrice académique
Gilles Mathieu, principal du collège Marcelle Baron, à Héric, Loire-Atlantique
Christophe Mercier, IEN Mayenne nord-est
Catherine Moreau, professeur d'éducation physique et sportive en collège, coordonnatrice académique
Dominique Nordez, professeur d'histoire-géographie, coordonnatrice académique
Jacques Prieur, IA-IPR sciences physiques
Michel Seince, IA-IPR éducation musicale et chant choral
Dominique Thibaud, vice-président de la Communauté de communes Erdre et Gesvres (Loire-Atlantique)

Jean-François Vadaine, principal du collège Louis Pasteur, à Saint-Mars la Jaille, Loire-Atlantique
Isabelle Vaniet, IEN Montrevault sud Loire Bocage Cholet, Maine-et-Loire

- **Académie de Poitiers**

Frédérique Antelme, metteur en scène

Sophie Anxionnaz, IEN ET-EG lettres histoire - géographie

Mathilde Barron, responsable de la médiation du théâtre et de l'auditorium de Poitiers (TAP)

Michèle Bartolini, déléguée académique à l'éducation artistique et à l'action culturelle

Cécile Betermin, IA-IPR histoire - géographie et éducation civique

Sandra Beucher, coordinatrice du PEAC à la communauté de communes du Pays mélusin

Anne Bisagni-Faure, rectrice de l'académie de Poitiers

Mathieu Blugeon, directeur du cabinet de la rectrice

Françoise Boisseau, chef d'établissement, collège et lycée général et technologie Jean Moulin, Montmorillon

James Chaigneaud, directeur du centre d'art contemporain RURART, implanté au lycée agricole de Venours, Vienne

Valérie Contet, directrice des relations extérieures du théâtre et de l'auditorium de Poitiers (TAP)

Marie-Noëlle Delgado, professeur documentaliste mise à disposition à temps partiel (service éducatif) au théâtre et à l'auditorium de Poitiers (TAP)

Gwenaëlle Dubost, conseillère action culturelle et territoriale, direction régionale des affaires culturelles Aquitaine, site Poitou-Charentes

Bruno Gachard, conseiller académique, mission spectacle vivant / patrimoine-archéologie, correspondant départemental en Vienne

Elsa Glykos, IEN chargée de la mission culture humaniste

Mathieu Harnéquaux, délégué académique adjoint à l'éducation artistique et à l'action culturelle

Jérôme Lecardeur, directeur du théâtre et de l'auditorium de Poitiers (TAP)

Jérôme Marck, directeur de l'école Marcel Pagnol à Poitiers

Franck Picaud, IA-DASEN des Deux-Sèvres

Joëlle Rallet, conseillère pédagogique en éducation musicale

Véronique Rochais-Cheminée, maire de Rouillé et vice-présidente chargée de la culture à la communauté de communes du Pays mélusin

Laure Turi, IEN dans la circonscription de Poitiers ouest

Sarah Vaysset, déléguée académique à l'éducation artistique et à l'action culturelle

- **Académie de Montpellier**

Rostan Chentouf, directeur délégué, centre chorégraphique national (CCN) Montpellier

Marc Daniel, directeur général adjoint, département culture et sport, métropole de Montpellier

Manon Gaquerel, chargée des publics scolaires, service des publics du musée Fabre

Gilles Greck, chef du service éducation artistique et culturelle, direction des publics et de la culture, Pôle culture, Pierres Vives, DGA éducation, culture, jeunesse, sports et loisirs

Rachel Le Lamer-Pavard, IA-IPR de lettres chargée du dossier cinéma audiovisuel

Armande Le Pellec Muller, rectrice de l'académie de Montpellier, rectrice de la région académique

Hélène Lorson, conseillère action culturelle et territoriale, direction régionale des affaires culturelles Occitanie.

Anne Matheron, directrice adjointe, DRAC Occitanie

Frédéric Miquel, IA-IPR de lettres chargé du dossier théâtre

Didier Mestéjanot, IA-IPR d'EPS chargé du dossier danse - cirque

Céline Peyre, responsable du service des publics au musée Fabre

Rivière (Marie-Ange), IA-IPR histoire - géographie, chargée du dossier histoire des arts

Louise Vantalou, chargée de la médiation, de la formation et des relations publiques, CCN Montpellier

- **Académie de Dijon**

Frédérique Alexandre-Bailly, rectrice de l'académie de Dijon

Gaël Blanchard, chargé de mission liaisons arts Bourgogne

Annie Bonnard, principale du collège Jean boulin, Montceau-les-Mines, Saône-et-Loire

Pierre-Frédéric Brau, directeur des archives départementales de l'Yonne

Pierre Buch, services du conseil départemental

Sandrine Cambon, ABC

Peggy Camus, responsable des publics, Atheneum, Dijon

Yannick Caurel, conseiller EAC, DRAC Bourgogne Franche-Comté

Marie-Claude Chambion, musée des Beaux-Arts

Cédric Charbonnel, proviseur du lycée professionnel Le Mont-Châtelet, Varzy, Nièvre

Marie-Pierre Chaumereuil, IEN

Marie-Luce Cluzel, principale du collège Maurice Clavel, Avallon, Yonne

Mickael Decool, directeur adjoint du cabinet de la rectrice

Julia Dehais, responsable des publics, Opéra de Dijon

Edwige Dessailien, chargée de mission, délégation académique à l'éducation artistique et à l'action culturelle, académie de Dijon, Côte-d'Or

Franck Dorge, directeur du cabinet de la rectrice

Bruno Durant, IA-IPR, arts plastiques

Isabelle Ferreira, directrice art et culture, Canopé Bourgogne Franche-Comté

Emmanuel Freund, délégué académique adjoint à l'éducation artistique et à l'action culturelle

Éric Gady, délégué académique à l'éducation artistique et à l'action culturelle

Pascale Goutagny, IA-IPR histoire - géographie

Philippe Jacquin, IEN-EG lettres et mission théâtre

Éric Javoy, IEN

M. Jusselin, directeur de l'école primaire de Pontailleur-sur-Saône, Côte-d'Or

Patrick Lauféron, principal du collège La Châtaigneraie, Autun, Saône-et-Loire

Sabrina Léo, service éducation, ville de Dijon

Isabelle Magnin, IA-IPR éducation musicale et chant choral

Marie-Josèphe Moron-Cézard, service culture, ville de Dijon

Céline Notebaert, IEN

Michel Peregrina-Gallego, proviseur adjoint du lycée Pierre Gilles de Gennes, Cosne-sur-Loire, Nièvre

Gérard Perrière, Muséum d'histoire naturelle

Véronique Philibert, secrétaire générale Théâtre, Dijon

Bernard Poirié, proviseur du lycée Hilaire de Hardonnet, Chalon, Saône-et-Loire

Carole Poniewera, principale du collège Rimbaud, Mirebeau-Beze, Côte-d'Or

Laurence Rauline, chargée de mission, délégation académique à l'éducation artistique et à l'action culturelle, académie de Dijon, Yonne

Pierre-Olivier Rousset, directeur du Pôle action culturelle et territoriale, DRAC Bourgogne Franche-Comté

Ludovic Schwarz, chef du service culture, CD 21

Corinne Sœur, IEN

Laurent Tainturier, directeur Canopé Bourgogne Franche-Comté

Capucine Vigel, proviseur du lycée Vauban, Auxerre, Yonne

Bibliographie

- **Textes de référence**

- 25 avril 1983 : protocole d'accord (ministère de l'éducation nationale, ministère délégué à la culture)
- 6 janvier 1988 : loi n° 88-20 relative aux enseignements artistiques
- 17 novembre 1993 : protocole d'accord (ministère de l'éducation nationale, ministère de la culture et de la francophonie, ministère de l'enseignement supérieur, ministère de la jeunesse et des sports)
- 9 juillet 1998 : circulaire interministérielle, *Aménagement des temps et des activités de l'enfant : mise en place du contrat éducatif local et des rythmes périscolaires* (ministère de la culture et de la communication, ministère de l'éducation nationale, ministère de la jeunesse et des sports)
- 11 mai 2001 : note de service n° 2001-103, *Les ateliers artistiques dans les collèges, les lycées d'enseignement général et technologique et les lycées professionnels* (ministère de l'éducation nationale)
- 8 juin 2001 : note de service n° 2001-102, *L'éducation artistique et l'action culturelle, délégués académiques et coordonnateurs auprès des inspections académiques* (ministère de l'éducation nationale)
- 14 juin 2001 : circulaire n° 2001-104 relative aux classes à projet artistique et culturel (ministère de l'éducation nationale, ministère de la culture et de la communication)
- 22 avril 2002 : circulaire n° 2002-087 instaurant les pôles nationaux de ressources artistiques et culturelles dans les régions (ministère de l'éducation nationale, ministère de la culture et de la communication)
- 31 juillet 2002 : arrêté relatif aux classes à horaires aménagés pour les enseignements artistiques renforcés destinés aux élèves des écoles et des collèges (ministère de la jeunesse, ministère de l'éducation nationale et de la recherche, ministère de la culture et de la communication)
- 2 août 2002 : circulaire n° 2002-165 relative aux classes à horaires aménagés musicales dans les écoles élémentaires et les collèges
- 22 octobre 2003 : circulaire n° 2003-173, *Orientation pour une politique en matière d'enseignements artistiques et d'action culturelle* (ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche)
- 13 août 2004 : loi n° 2004-809 2004 relative aux libertés et responsabilités locales, article 101
- 17 octobre 2005 : décret n° 2005-1289 relatif à la composition et au fonctionnement du Haut Conseil de l'éducation artistique et culturelle
- 3 janvier 2005 : circulaire n° 2005-014, *Orientations sur la politique d'éducation artistique et culturelle* (ministères de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche et de la culture et de la communication)
- 22 juin 2006 : arrêté relatif au programme d'enseignement des classes à horaires aménagés musicales (CHAM)
- 11 juillet 2006 : décret n° 2006-830 relatif au *Socle commun de connaissances et de compétences*
- 18 janvier 2007 : circulaire n° 2007-020 relative aux *classes à horaires aménagés danse dans les écoles élémentaires et les collèges* (ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, ministère de la culture et de la communication)
- 22 janvier 2007 : circulaire n°2007-022, *Les dimensions artistique et culturelle des projets d'école et l'établissement* (ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche)

- 12 avril 2007 : circulaire n° 2007-090, *Les pôles de ressources pour l'éducation artistique et culturelle* (ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, ministère de la culture et de la communication)
- 29 avril 2008 : circulaire interministérielle n° 2008-059 pour la *mise en œuvre du Plan pour le développement de l'éducation artistique et culturelle* (ministère de l'Éducation nationale, ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, ministère de l'agriculture et de la pêche, ministère de la culture et de la communication)
- 11 juillet 2008 : arrêté fixant *l'organisation de l'enseignement de l'histoire des arts à l'école primaire, au collège et au lycée* (ministère de l'éducation nationale)
- 6 octobre 2009 : circulaire n° 2009-140 relative aux *classes à horaires aménagés théâtre dans les écoles élémentaires et les collèges*
- 29 janvier 2010 : circulaire n° 2010-012, *Favoriser l'accès de tous les lycéens à la culture* (ministère de l'éducation nationale)
- 3 mars 2010 : circulaire n° 2010-040 relative aux *missions des personnels enseignants au sein des services éducatifs des institutions culturelles*
- 5 mars 2010 : circulaire n° 2010-032, *Charte nationale : la dimension éducative et pédagogique des résidences d'artistes* (ministère de l'éducation nationale, ministère de la culture et de la communication, ministère de l'alimentation, de l'agriculture et de la pêche)
- 4 juin 2010 : arrêté relatif au *programme d'enseignement de danse pour les classes à horaires aménagés danse*
- 21 septembre 2011 : circulaire n° 2011-155 relative au *chant choral à l'école, au collège et au lycée* (ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative)
- 11 janvier 2012 : circulaire n° 2012-010 relative au *développement des pratiques orchestrales à l'école et au collège* (ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative, ministère de la culture et de la communication)
- 15 juin 2012 : arrêté relatif au *programme d'enseignement de théâtre (classes à horaires aménagés théâtre)*
- 3 mai 2013 : circulaire n° 2013-073 relative au *parcours d'éducation artistique et culturelle* (ministère de l'éducation nationale, ministère de la culture et de la communication)
- 8 juillet 2013 : loi n° 2013-595, *d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République*, JO du 9 juillet 2013
- 28 août 2013 : décret n° 2013-783 modifiant la *composition et le fonctionnement du Haut conseil de l'éducation artistique et culturelle*
- 31 mars 2015 : décret n° 2015-372 relatif au *socle commun de connaissances, de compétences et de culture*
- 1 juillet 2015 : arrêté relatif au *parcours d'éducation artistique et culturelle et référentiel en annexe* (ministère de l'éducation nationale), JO du 7 juillet 2015

Dispositions du code de l'éducation relatives au parcours d'éducation artistique et culturelle

Articles du code de l'éducation modifiés par la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République

Article L. 121-1 du code de l'éducation

Les écoles, les collèges, les lycées et les établissements d'enseignement supérieur sont chargés de transmettre et de faire acquérir connaissances et méthodes de travail. Ils contribuent à favoriser la mixité et l'égalité entre les hommes et les femmes, notamment en matière d'orientation. Ils concourent à l'éducation et à la responsabilité civique et participent à la prévention de la délinquance. Ils assurent une formation à la connaissance et au respect des droits de la personne ainsi qu'à la compréhension des situations concrètes qui y portent atteinte. Ils dispensent une formation adaptée dans ses contenus et ses méthodes aux évolutions économiques, sociales et culturelles du pays et de son environnement européen et international. Cette formation peut comprendre un enseignement, à tous les niveaux, de langues et cultures régionales. L'éducation artistique et culturelle ainsi que l'éducation physique et sportive concourent directement à la formation de tous les élèves. Dans l'enseignement supérieur, des activités physiques et sportives sont proposées aux étudiants. Les écoles, les collèges et les lycées assurent une mission d'information sur les violences et une éducation à la sexualité.

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

L'éducation artistique et culturelle contribue à l'épanouissement des aptitudes individuelles et à l'égalité d'accès à la culture. Elle favorise la connaissance du patrimoine culturel et de la création contemporaine et participe au développement de la créativité et des pratiques artistiques. L'éducation artistique et culturelle est principalement fondée sur les enseignements artistiques. Elle comprend également un parcours pour tous les élèves tout au long de leur scolarité dont les modalités sont fixées par les ministres chargés de l'éducation nationale et de la culture. Ce parcours est mis en œuvre localement ; des acteurs du monde culturel et artistique et du monde associatif peuvent y être associés.

Les enseignements artistiques portent sur l'histoire des arts et sur la théorie et la pratique des disciplines artistiques, en particulier de la musique instrumentale et vocale, des arts plastiques et visuels, 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.

Section 5, l'enseignement du premier degré, article 45

Article L. 321-3 du code de l'éducation

La formation dispensée dans les écoles élémentaires suit un programme unique réparti sur les cycles mentionnés à l'article L. 311-1 ; la période initiale peut être organisée sur une durée variable. Cette formation assure l'acquisition des instruments fondamentaux de la connaissance : expression orale et écrite, lecture, calcul et résolution de problèmes ; elle suscite le développement de l'intelligence, de la sensibilité artistique, des aptitudes manuelles, physiques et sportives. Elle dispense les

éléments d'une culture historique, géographique, scientifique et technique. Elle offre une éducation aux arts visuels et aux arts musicaux. Elle assure l'enseignement d'une langue vivante étrangère et peut comporter une initiation à la diversité linguistique. Elle contribue également à la compréhension et à un usage autonome et responsable des médias, notamment numériques. Elle assure l'acquisition et la compréhension de l'exigence du respect de la personne, de ses origines et de ses différences. Elle transmet également l'exigence du respect des droits de l'enfant et de l'égalité entre les femmes et les hommes. Elle assure conjointement avec la famille l'éducation morale et civique qui comprend, pour permettre l'exercice de la citoyenneté, l'apprentissage des valeurs et symboles de la République et de l'Union européenne, notamment de l'hymne national et de son histoire.

Articles du code de l'éducation non modifiés par la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République

Section 2 : les enseignements artistiques

Article L. 312-5

Une éducation artistique est dispensée dans les écoles maternelles et les classes enfantines.

Article L. 312-6

Des enseignements artistiques obligatoires sont dispensés dans les écoles élémentaires et les collèges et dans les classes correspondantes des établissements d'éducation spéciale, des lycées professionnels maritimes et des établissements d'enseignement agricole visés à l'article L. 811-8 du code rural et de la pêche maritime.

Ces enseignements comportent au moins un enseignement de la musique et un enseignement des arts plastiques. Ils ont pour objet une initiation à l'histoire des arts et aux pratiques artistiques. Des enseignements artistiques portant sur des disciplines non visées à l'alinéa précédent peuvent être institués à titre facultatif, dans les écoles élémentaires et les collèges.

Dans le cadre de ces enseignements, les élèves reçoivent une information sur les dangers du téléchargement et de la mise à disposition illicites d'œuvres ou d'objets protégés par un droit d'auteur ou un droit voisin pour la création artistique.

Article L. 312-7

Dans les lycées et les classes correspondantes des établissements d'éducation spéciale, des lycées professionnels maritimes et des établissements d'enseignement agricole mentionnés à l'article L. 811-8 du code rural et de la pêche maritime, les enseignements artistiques sont assurés à titre obligatoire ou facultatif selon les informations suivies.

Article L. 312-8

Le Haut conseil de l'éducation artistique et culturelle est chargé de suivre la mise en œuvre des mesures administratives et financières relatives au développement de l'éducation artistique et culturelle.

Ce Haut conseil de l'éducation artistique et culturelle comprend notamment des représentants de l'État 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 ; il établit et publie chaque année un rapport sur son activité et sur l'état de l'éducation artistique et culturelle.

Des décrets précisent la composition et le mode de désignation du haut conseil, ainsi que les modalités de son fonctionnement.

Article D. 314-71

Le Centre national de documentation pédagogique exerce auprès des établissements d'enseignement et des communautés universitaires et éducatives une mission d'édition, de production et de développement des ressources éducatives, dans tous les domaines de l'éducation. Il est chargé d'en favoriser l'usage, en France et à l'étranger. Il contribue au développement et à la promotion des technologies de l'information et de la communication en matière éducative ainsi que de l'éducation artistique et de l'action culturelle. Il participe à l'animation des centres de documentation et d'information institués au sein des établissements d'enseignement et à la formation des enseignants ainsi que des intervenants artistiques et à l'utilisation des ressources éducatives. Le centre national coordonne l'activité des centres régionaux de documentation pédagogique, avec lesquels il constitue un réseau national, dans les conditions définies aux articles D. 314-124 à D. 314-127.

Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture

Publics concernés : élèves en cours de scolarité obligatoire des écoles élémentaires, des collèges et lycées publics et privés sous contrat de l'éducation nationale et de l'enseignement agricole et, pour l'annexe, les enfants instruits dans la famille ou dans les établissements d'enseignement privés hors contrat. Objet : publication du nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

Entrée en vigueur : le texte entre en vigueur à compter de la rentrée scolaire de septembre 2016.

Notice : le décret prévoit un nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture destiné à remplacer le socle commun de connaissances et de compétences actuellement en vigueur.

Références : le présent décret est pris en application de l'article L. 122-1-1 du code de l'éducation dans sa rédaction issue de l'article 13 de la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. Le code de l'éducation modifié par le présent décret peut être consulté, dans sa rédaction issue de cette modification, sur le site Légifrance (<http://www.legifrance.gouv.fr>).

Le Premier ministre,

Sur le rapport de la ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche,

Vu le code de l'éducation, notamment son article L. 122-1-1

Vu l'avis du Conseil supérieur des programmes en date du 12 février 2015

Vu l'avis du Conseil supérieur de l'éducation en date du 12 mars 2015

Décrète :

Article 1 - Les articles D. 122-1 à D. 122-3 du code de l'éducation sont remplacés par les dispositions suivantes :

« **Art. D. 122-1.**-Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture prévu à l'article L. 122-1-1 est composé de cinq domaines de formation qui définissent les grands enjeux de formation durant la scolarité obligatoire : 1° Les langages pour penser et communiquer : ce domaine vise l'apprentissage de la langue française, des langues étrangères et, le cas échéant, régionales, des

langages scientifiques, des langages informatiques et des médias ainsi que des langages des arts et du corps ; 2° Les méthodes et outils pour apprendre : ce domaine vise un enseignement explicite des moyens d'accès à l'information et à la documentation, des outils numériques, de la conduite de projets individuels et collectifs ainsi que de l'organisation des apprentissages ; 3° La formation de la personne et du citoyen : ce domaine vise un apprentissage de la vie en société, de l'action collective et de la citoyenneté, par une formation morale et civique respectueuse des choix personnels et des responsabilités individuelles ; 4° Les systèmes naturels et les systèmes techniques : ce domaine est centré sur l'approche scientifique et technique de la Terre et de l'univers ; il vise à développer la curiosité, le sens de l'observation, la capacité à résoudre des problèmes ; 5° Les représentations du monde et l'activité humaine : ce domaine est consacré à la compréhension des sociétés dans le temps et dans l'espace, à l'interprétation de leurs productions culturelles et à la connaissance du monde social contemporain. »

« **Art. D. 122-2.**-Chaque domaine de formation énoncé à l'article D. 122-1 comprend des objectifs de connaissances et de compétences qui sont définis en annexe à la présente section.

Chacun de ces domaines requiert la contribution transversale et conjointe de toutes les disciplines et démarches éducatives. Les objectifs de connaissances et de compétences de chaque domaine de formation et la contribution de chaque discipline ou enseignement à ces domaines sont déclinés dans les programmes d'enseignement prévus à l'article L. 311-1 et suivants. »

« **Art. D. 122-3.**-Les acquis des élèves dans chacun des domaines de formation sont évalués au cours de la scolarité sur la base des connaissances et compétences attendues à la fin des cycles 2, 3 et 4, telles qu'elles sont fixées par les programmes d'enseignement.

Dans le domaine de formation intitulé "les langages pour penser et communiquer", cette évaluation distingue quatre composantes : langue française ; langues étrangères et, le cas échéant, langues régionales ; langages mathématiques, scientifiques et informatiques ; langages des arts et du corps.

L'acquisition et la maîtrise de chacun de ces domaines ne peuvent être compensées par celles d'un autre domaine. Les quatre composantes du premier domaine, mentionnées dans l'alinéa ci-dessus, ne peuvent être compensées entre elles.

En fin de cycle 4, le diplôme national du brevet atteste la maîtrise du socle commun. »

Article 2 - L'annexe du présent décret remplace l'annexe de la section 1 du chapitre II du titre II du livre Ier du code de l'éducation.

Article 3 - Le code de l'éducation est ainsi modifié : 1° A l'article D. 131-11, les termes : « D. 122-1 » sont remplacés par les termes : « D. 122-2 »

2° Dans toutes les dispositions réglementaires en vigueur, les mots : « socle commun de connaissances et compétences » et les mots : « socle commun de connaissances et de compétences » sont remplacés par les mots : « socle commun de connaissances, de compétences et de culture ».

Article 4 - Les dispositions du présent décret sont applicables à Wallis-et-Futuna, en Polynésie française et en Nouvelle-Calédonie à l'exception, pour ce dernier territoire, des classes de l'enseignement primaire.

Article 5 - Le présent décret entre en vigueur à compter de la rentrée scolaire 2016.

Article 6 - La ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche et la ministre des outre-mer sont chargées, chacune en ce qui la concerne, de l'exécution du présent décret, qui sera publié au Journal officiel de la République française.

Fait le 31 mars 2015.

Manuel Valls

Par le Premier ministre

La ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche,

Najat Vallaud-Belkacem

La ministre des Outre-mer, George Pau-Langevin

Rapports administratifs

- *La mise en œuvre du plan pour les arts et la culture en 2001-2002*, IGEN-IGAENR, mars 2002
- *Arts education and instrumental outcomes*, Unesco, Faculty of education, Queen's University, Kingston, Canada, 2003
- *Le fonctionnement des dispositifs de l'action artistiques et culturelle*, Les dossiers enseignement scolaire, n° 174, juillet 2006, DEP, DESCO, IGEN
- Rapport du Haut conseil de l'éducation artistique et culturelle, 2006
- Conférence mondiale sur l'éducation artistique, développer les capacités créatrices pour le 21^e siècle, *Feuille de route pour l'éducation artistique*, UNESCO, Lisbonne, 6 mars 2006
- *L'enseignement de l'histoire des arts dans le premier degré*, IGEN, 2009-084, septembre 2009
- *La mise en œuvre du parcours d'éducation artistique et culturelle : un enjeu partagé*, dossier documentaire, Plan nationale de formation, décembre 2015, ministère de l'éducation nationale, ministère de la culture
- *L'éducation aux arts et à la culture*, IGEN - IGAENR - IGAC, n° 2003-025
- *La polyvalence des maîtres à l'école élémentaire*, IGEN, n° 12538
- *Mission d'étude et de proposition sur la culture générale dans les formations universitaires*, rapport au ministre de l'éducation nationale, février 2002 ;
- Rapport parlementaire remis par Mme Cartron au ministre de l'éducation nationale, vice-présidente du Sénat, sénatrice de Gironde, sur la mise en place des projets éducatifs de territoires, mai 2016
- *La mise en œuvre de l'éducation artistique et culturelle à l'école primaire*, 2007, IGEN
- *État des lieux des dispositifs d'éducation artistique et culturelle*, octobre 2012, IGEN-IGAC
- Consultation sur l'éducation artistique et culturelle, *Pour un accès de tous les jeunes à l'art et à la culture*, rapport présenté au nom du comité de la consultation, présidé par Marie Desplechin par Jérôme Bouët, inspecteur général des affaires culturelles. Avec le concours de Claire Lamboley, cheffe du service de la coordination des politiques culturelles et de l'innovation (secrétariat général du ministère de la culture et de la communication), janvier 2013
- *Intercommunalité et développement social*, AdCF, mai 2015.

Colloques-conférences

- Conférence d'automne RESEO 2016, Paris, 28-30 novembre 2016. *Évaluation, valorisation, l'éducation artistique à la loupe*
- Symposium européen et international de recherche, *Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*, 10, 11 et 12 janvier 2007, Centre Pompidou, Paris

Littérature scientifique

- Archat, Caroline, Partenariats artistiques et culturels. *Conditions pour une dimension éducative*, dans Diversité n° 148 – mars 2007 pp. 147-151
- Bamford, Anne, *L'éducation artistique dans le monde*, Revue internationale d'éducation de Sèvres, n° 42, septembre 2006
- Besson, J.L. (dir.), *Apprendre (par) le théâtre, Études Théâtrales*, n° 34, 2005
- Bordeaux, Marie-Christine, *Entre rénovation pédagogique et droit à la culture : mutation du modèle de l'éducation artistique*. Colloque Quand l'art vient bouleverser l'éducation. L'enseignement par l'art en Grèce et en France. Institut français d'Athènes et Centre d'éducation artistique ANIMA (Grèce), 29 mai 2010. Grenoble : MC Bordeaux Gresec, 2010
- Bordeaux, Marie-Christine, Deschamps, François, *Éducation artistique, l'éternel retour ? Une ambition nationale à l'épreuve des territoires*, Éd. De l'Attribut, 2013
- Bordeaux, Marie-Christine, *Éducation artistique et culturelle. L'exemple d'Annecy ; D'une compétence d'État partagée à une politique éducative locale concertée*. Synthèse d'étude. Grenoble : Observatoire des politiques culturelles, 2007
- Bouchet, Nicolas, *Les pratiques artistiques et culturelles dans les quartiers prioritaires de la politique éducative à la pédagogie*. Note problématique. L'expérience du Centre social Laennec
- Bouillet, Alain, *À la recherche d'une éducation esthétique : rudiments, affinités, enjeux*. Cahiers du Cerfee. n°17, 2001
- Carasso, Jean-Gabriel, *Nos enfants ont-ils droit à l'art et à la culture ? Manifeste pour une politique de l'éducation artistique et culturelle*, Bessières, Éditions de l'attribut, coll. La culture en questions, 2005, 128 pages
- Carasso, Jean-Gabriel, *À quoi sert l'éducation artistique et culturelle ?* 13 janvier 2007. Page internet du site de l'auteur L'oiseau rare
- Carasso, Jean-Gabriel, *L'éducation artistique et culturelle : au piège de la généralisation !*, in Revue NECTART, n° 2. Janvier 2016.
- Champion, Nicolas ; Farine, Estelle ; Milliot, Sophie ; Parent, Hervé ; Sadaïllan, Thierry, *Évaluer l'éducation artistique et culturelle ? Atelier de recherche et d'observation*, master 2 pro développement culturel et direction de projet. Lyon : université Lyon 2, août 2011
- Colasse, Sarah, *L'art à l'école : école de vie*, dans Français 2000 n° 199-200, Bulletin de l'Association belge des professeurs de français, décembre 2005
- Darsel, Sandrine, Pouivet, Roger (dir.), *Ce que l'art nous apprend, Les valeurs cognitives dans les arts*, Presses universitaires de Rennes, 2008, 190 p.
- Dendit, Nicolas, Douzou Catherine (dir.), *La résidence d'artiste*, Presses universitaires François Rabelais, 2016, 176 p.
- Delafontaine, Anne, *Les valeurs portées par les acteurs de l'éducation artistique et culturelle influencent-elles son développement sur un territoire ?* Mémoire master 2 pro développement culturel et direction de projets. Lyon : université Lumière Lyon 2, 2011.
- Durando, Marc, *Analyse des dispositifs et initiatives liant la culture et l'éducation, la formation ou la jeunesse dans les pays membres, les pays candidats et les pays EEE (Espace économique européen)*. Réalisation d'une étude relative à l'inventaire des meilleures pratiques liant la culture et l'éducation dans les États membres, les pays candidats et les pays EEE, Contrat n° 2004 – 1528/001 -001 CLT - CA31. Nancy : Pôle universitaire Européen de Lorraine. 24 mai 2006

Fiore, Hélène, *La mise en œuvre du parcours d'éducation artistique et culturelle : quels obstacles pour les enseignants ?*, Éducation, 2015.

Fraisse, Emmanuel, Présentation du symposium : problématique, enjeux, interrogations, introduction du symposium européen et international de recherche. Centre Georges Pompidou. Paris : La Documentation française, 2008, 2007

Gits, Julie ; Lallias Jean-Claude ; Lambert, Jean ; Desmarets, Michel, *Les formateurs de formateurs et l'initiation théâtrale des jeunes*. Questions de théâtre n° 14. Bruxelles : La Montagne Magique, Éd. Lansman, 2008

Hille, Adrian, *Première évaluation de l'impact des orchestres à l'école*. Note. Paris : Institut Montaigne, novembre 2010

Kerlan, Alain, *Des artistes à l'école maternelle. Éléments d'évaluation d'un dispositif*. Note de synthèse de l'étude du dispositif des artistes en résidence dans les écoles maternelles de Lyon. Réalisée à la demande du Centre enfance, art et langages pour la Ville de Lyon. EAL : Lyon, octobre 2004-Juin 2005

Kerlan, Alain, *Art et éducation : un nouvel âge ?* Les Cahiers Éducation et Devenir. N° 8. Paris, Sceren-CNDP et E&D, décembre 2006

Kerlan, Alain (sous la dir.), *Des artistes à la maternelle*. Lyon : SCEREN - CRDP académie de Lyon et Ville de Lyon, 2005

Lauret, Jean-Marc, *Art et éducation : un nouvel âge ?* Les cahiers éducation et devenir. N° 8, Paris, Sceren-CNDP et E&D, 2006

Lauret, Jean-Marc, *Comment et avec quels objectifs développer les capacités de recherche en matière d'évaluation dans le domaine artistique et culturelle ?* Résumé de l'intervention de l'auteur lors du colloque de Séoul table ronde du 27 mai 2010

Lauret, Jean-Marc, *Les effets de l'éducation artistique et culturelle peuvent-ils être évalués ?* L'Observatoire. N° 32. Grenoble : Observatoire des politiques culturelles, 2007

Lauret, Jean-Marc, *L'art fait-il grandir l'enfant ? Essai sur l'évaluation de l'éducation artistique et culturelle*, Éd. De l'Attribut, 2014, 160 p.

Lorca, Camille, *Synthèse sur les recherches européennes et internationales portant sur les effets de l'éducation artistique sur les élèves et les jeunes* à partir du symposium de Beaubourg (2007). Lyon, mai 2010

Maestracci, Vincent, *L'éducation artistique à la croisée de la création et des logiques scolaires*. Revue internationale d'éducation, Sèvres, Paris, CIEP, 2006

Negrier, Emmanuel, Préau, Julien et Teillet, Philippe, *Intercommunalités : le temps de la culture*, Grenoble, Observatoire des politiques culturelles, 2008

Maugras, Cedricia, *De la notation à l'évaluation en éducation musicale : une approche spécifique : enquête auprès d'enseignants d'éducation musicale*. Biennale de l'éducation et de la formation. La 6^e Biennale. Contribution longue recherche. Atelier : Comment analyser et comprendre, les situations pédagogiques et didactiques ? Paris du 3 au 6 juillet 2002

Octobre, Sylvie, *Deux pouces et des neurones, Les cultures juvéniles de l'ère médiatique à l'ère numérique*, 2014 - Diffusion La Documentation française

Paringaux, Françoise, *La rencontre entre l'école et la culture : mise en œuvre et évaluation du partenariat*. In L'œuvre d'art contemporain et sa médiation contribution à une éducation artistique. Séminaire organisé par le Pôle de ressources arts plastiques de Bretagne les 19 et 20 mars 2003. Rennes : FRAC Bretagne, 2005, p.145-155

- Pages, Laurence ; Bordeaux, Marie-Christine ; Lauret, Jean-Marc ; Lenglet, Anne ; Poyet, Françoise ; Bacconier, Brigitte, *L'évaluation de l'éducation artistique et culturelle à l'école*. Lettre d'information de la VST, N° 15. Paris : INRP, février 2006
- Racine, Bruno ; Lockwood, Didier ; Fraise, Emmanuel, *Actes du séminaire national éducation artistique et culturelle*. Paris, du 21 au 23 janvier 2007, Paris, ministère de l'éducation nationale, décembre 2007
- Regnier, Catherine, *Les dispositifs de l'action artistique et culturelle (ateliers et classes à projet artistique et culturel) au collège*. Note d'évaluation, n° 06-01, Paris, ministère de l'éducation nationale, mai 2006
- Saez, Jean-Pierre ; Schneider Wolfgang ; Bordeaux Marie-Christine ; Hartmann-Fritsch Christel (dir.), *Pour un droit à l'éducation artistique et culturelle. Plaidoyer franco-allemand*, Éditions OPC, coll. Médiation artistique et culturelle en Europe, 2014
- Sirven Hélène (dir.), *La culture distribuée, Œuvres d'art et consommation culturelle*, CNDP, 2010, 122
- Vandenbunder, Jérémie, *Peut-on noter l'art ? Une analyse de l'évaluation dans les écoles des beaux-arts*. XIII^e édition des Journées Internationales de Sociologie du Travail « Mesures et démesures du travail », Bruxelles 25, 26 et 27 janvier 2012. Bruxelles : faculté des sciences sociales et politiques - université libre de Bruxelles, centre METICES - Institut de sociologie, 2012
- Walczak, Sylvie, *Évaluer en éducation musicale, par une IPR d'éducation musicale*. Toulouse : académie de Toulouse
- Wallon, Emmanuel, *L'éducation artistique*, in *Politiques et pratiques de la culture* (dir. Philippe Poirrier), La Documentation française, coll. Les Notices, 2016
- Winner Hélène, *L'art pour l'art ? L'impact de l'éducation artistique*, Éditions OCDE, 2014, n° 42, Éd. OPC, 2012
- Évaluation de l'éducation artistique. Synthèse des débats et des réflexions des tables rondes du 23 novembre 2006. 1^{ère} partie. Thiais : Danse sur cour, 2008.
 - L'évaluation de projets artistiques et éducatifs. Programme des rencontres européennes culture et éducation de RESEO (réseau européen pour la sensibilisation à l'opéra et à la danse), troisième édition : 15 et 16 juillet 2011. Aix-en-Provence : RESEO, 2011
 - L'éducation des jeunes au théâtre, *Questions de théâtre* n° 5 Bruxelles : La Montagne
 - Observatoire des politiques culturelles, *La culture en action. Art et école*. Bruxelles : ministère de la Communauté française - direction générale de la culture, 2005
 - Évaluation / EAC – outils, *Évaluation en chant*. Des fiches d'aide à l'observation pour l'enseignant, d'aide à l'évaluation en chant pour l'enseignant et d'autoévaluation pour l'élève. Grenoble, Académie de Grenoble, 2007
 - *Projet, évaluation : quelle méthodologie ? Champs culturels*. N° 22. Paris : ministère de l'agriculture et de la pêche et ministère de la culture et de la communication, 2009, 22 pages. Plusieurs articles dont : *L'entrée éducative : la culture comme expérience et rencontre*. Alain Kerlan ; *Évaluation du programme Cultural Hubs*. Sue Hayton et Fionna Forrest ; *Y a-t-il un pilote dans le dispositif d'éducation socioculturelle ?* Joël N Toreau ; *À propos des contenus des projets et de l'évaluation*. Jean Marc Lauret
 - *L'éducation artistique et culturelle : donner du sens aux savoirs*. Les cahiers éducation et devenir. N° 8. Paris, Sceren-CNDP et E&D, 2006
 - *Aide à l'évaluation des acquis en fin d'école maternelle*. Outil de repérage des élèves présentant des risques pour les apprentissages à l'usage des enseignants. Grande section de maternelle Projet MATRIS GS 07/2011 LES - Cogni-sciences Grenoble, ministère de l'éducation nationale, 29 août 2011

- Évaluation - symposium de Beaubourg 2007, *Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*. Symposium européen et international de recherche. Centre Georges Pompidou. Paris : La Documentation française, 2008
- Revue L'Observatoire, L'éducation artistique et culturelle

Sigles et abréviations

CEPIA : centre d'études au partenariat et à l'intervention artistiques
CIEAC : comité interministériel de l'éducation artistique et culturelle
CLEA : Contrat local d'éducation artistique
CLP : comité local de pilotage
CNDP : Centre national de documentation pédagogique
CRDP (Canopé) : centre régional de documentation pédagogique
Comité territorial de pilotage
CVC : conseil de la vie collégienne
CVL : conseil de la vie lycéenne
MDL : maison des lycéens
DAAC : délégation académique à l'éducation artistique et à l'action culturelle
DASEN : directeur académique des services de l'éducation nationale
DRAC : direction régionale des affaires culturelles
EAC : éducation artistique et culturelle
EPCI : établissement public de coopération intercommunale
EPLE : établissement public local d'enseignement
EROA : espace rencontre avec l'œuvre d'art
ESPE : école supérieure du professorat et de l'éducation
HCEAC : Haut conseil de l'éducation artistique et culturelle
IA-DASEN : inspecteur d'académie - directeur académique des services de l'éducation nationale
LAC : Lieu d'art et de culture
LCAP : loi relative à la liberté de création à l'architecture et au patrimoine
MCC : ministère de la Culture et de la Communication
MENSR : ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche
PAC : projet artistique et culturel
PAF : plan académique de formation
PEAC : parcours d'éducation artistique et culturelle
PEDT : projet éducatif territorial
PNDP : plan national de déploiement des PEAC
PNF : plan national de formation
PRE : programme de réussite éducative
PREAC : pôle de ressources pour l'éducation artistique et culturelle
VCPE : volet culturel du projet d'établissement