

L'éducation artistique et culturelle à l'école en Europe





L'éducation artistique et culturelle à l'école en Europe

Ce document est publié par l'Agence exécutive «Éducation, audiovisuel et culture» (EACEA P9 Eurydice).

Disponible en allemand (*Kunst- und Kulturerziehung an den Schulen in Europa*), anglais (*Arts and Cultural Education at School in Europe*) et français (L'éducation artistique et culturelle à l'école en Europe).

ISBN 978-92-9201-062-1

DOI 10.2797/28538

Ce document est également disponible sur Internet (<http://www.eurydice.org>).

Finalisation de la rédaction: septembre 2009.

© Agence exécutive «Éducation, audiovisuel et culture», 2009.

Sauf à des fins commerciales, le contenu de cette publication peut être reproduit partiellement, avec la mention, en toutes lettres, au début de l'extrait, de «Réseau Eurydice», suivie de la date d'édition du document.

Toute demande de reproduction de l'entièreté du document doit être adressée à l'EACEA P9 Eurydice.

Agence exécutive «Éducation, audiovisuel et culture»
P9 Eurydice
Avenue du Bourget 1 (BOU2)
B-1140 Bruxelles
Tél. +32 2 299 50 58
Fax +32 2 292 19 71
E-mail: eacea-eurydice@ec.europa.eu
Site internet: <http://www.eurydice.org>

PRÉFACE



Le rôle de l'éducation artistique dans l'acquisition par les jeunes des compétences nécessaires au XXI^e siècle est largement reconnu à l'échelon européen. En 2007, la Commission européenne a proposé un agenda européen de la culture, qui a été entériné par le Conseil de l'Union européenne. Cet agenda reconnaît la valeur de l'éducation artistique pour le développement de la créativité. En outre, le cadre stratégique communautaire de coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation pour la prochaine décennie souligne clairement l'importance des compétences transversales fondamentales, notamment la sensibilité culturelle et la créativité.

Déclarer 2009 «Année européenne de la créativité et de l'innovation» donne encore davantage de poids à la reconnaissance des liens entre sensibilité culturelle et créativité. Pendant ces douze mois, des thèmes tels que la stimulation de la créativité artistique et d'autres formes de créativité à tous les niveaux et dans tous les types d'éducation sont traités. Parallèlement, dans sa Résolution du 24 mars 2009 sur les études artistiques dans l'Union européenne, le Parlement européen formule des recommandations fondamentales pour le développement de l'éducation artistique et appelle à une meilleure coordination des politiques en matière d'éducation artistique à l'échelle de l'Union européenne.

Des recherches antérieures sur la capacité de l'éducation artistique à favoriser la créativité chez les jeunes ont montré qu'il était nécessaire d'améliorer sans cesse sa qualité. Pour combler ce besoin et faciliter l'identification des meilleures pratiques, Eurydice a établi cette vue d'ensemble de la situation de l'éducation artistique et culturelle en Europe. L'étude présente des informations comparatives sur la place de l'éducation artistique et culturelle dans les programmes scolaires de 30 pays européens. Elle expose les buts et les objectifs d'une telle éducation, son organisation, l'offre d'activités extrascolaires, ainsi que les initiatives en faveur du développement de l'éducation artistique et culturelle. En outre, elle fournit des informations importantes sur l'évaluation des élèves et sur la formation des enseignants en disciplines artistiques. Elle montre clairement, par exemple, que la musique et les arts visuels sont les matières artistiques les plus couramment enseignées dans les écoles primaires et

secondaires inférieures, et que la participation d'artistes professionnels à l'éducation artistique est assez limitée. L'étude attire l'attention sur l'importance de la collaboration entre les divers acteurs de l'éducation artistique.

Je suis convaincu que cette étude Eurydice offrira à toutes les personnes concernées par ce sujet une vue d'ensemble extrêmement utile sur la manière dont l'éducation artistique et culturelle est dispensée dans les pays européens et qu'elle revêtira un intérêt majeur, tant pour les enseignants que pour les responsables politiques.

Ján Figel'

Commissaire européen chargé de
l'éducation, de la formation, de la culture et de la
jeunesse

29 septembre 2009

TABLE DES MATIÈRES

Préface	3
Introduction	7
L'essentiel de l'information	15
Chapitre 1. Programmes d'éducation artistique et culturelle: responsables de l'élaboration et objectifs	17
1.1. Niveaux de responsabilité pour l'élaboration des programmes d'éducation artistique et culturelle	17
1.2. Objectifs de l'éducation artistique	18
Chapitre 2. Organisation du programme d'éducation artistique	23
2.1. Éducation artistique: programme intégré ou matières séparées	23
2.2. Matières artistiques obligatoires et à option	26
2.3. Temps d'enseignement consacré à l'éducation artistique	28
2.4. Liens transcurriculaires entre les matières artistiques et les autres matières	31
2.5. Utilisation des TIC dans le cadre du programme d'éducation artistique	32
Chapitre 3. Initiatives et recommandations pour le développement de l'éducation artistique et culturelle	35
3.1. Organismes et réseaux nationaux spécifiquement mis en place pour promouvoir l'éducation artistique et culturelle	35
3.2. Collaborations entre les écoles et le monde artistique et culturel	37
3.3. Utilisation des TIC dans le cadre de l'éducation artistique et culturelle	40
3.4. Organisation d'activités artistiques et culturelles extracurriculaires	43
3.5. Festivals, célébrations et concours à caractère artistique	47
3.6. Autres initiatives visant à soutenir et à développer l'éducation artistique	48
Chapitre 4. Évaluation des élèves et contrôle de la qualité de l'enseignement	51
4.1. Évaluation des élèves	51
4.2. Contrôle de la qualité de l'enseignement	61
Conclusions	63

Chapitre 5. Éducation et formation des enseignants des matières artistiques	65
5.1. Les enseignants des matières artistiques dans l'enseignement général obligatoire	65
5.2. Compétences et qualifications des enseignants des matières artistiques	68
5.3. L'implication d'artistes professionnels dans l'éducation et la formation des enseignants	75
Conclusions	77
Glossaire	83
Table des figures	85
Références	87
Annexe	89
Changements prévus ou mis en œuvre dans l'enseignement des matières artistiques après 2007	89
Remerciements	99

INTRODUCTION

Dans les pays européens, l'éducation fait l'objet de nombreuses attentes concurrentes qui exercent une influence sur l'organisation et le contenu de l'enseignement artistique. La mondialisation croissante présente à la fois des avantages et des défis, dont ceux liés à l'intensification de la concurrence internationale, aux migrations et au multiculturalisme, aux avancées technologiques et au développement de l'économie de la connaissance. Le système éducatif peut être considéré comme un moyen de préparer les enfants au rôle qu'ils sont appelés à jouer dans un monde de plus en plus incertain. Il incombe aux établissements scolaires d'aider les jeunes à développer leur confiance en eux, en tant qu'individus et membres de divers groupes au sein de la société. Il leur revient également d'encourager les jeunes à développer un large éventail de compétences et d'intérêts, d'identifier et de favoriser leur potentiel et d'encourager la créativité.

Ces évolutions posent un certain nombre de défis en matière d'enseignement artistique, comme l'illustrent les débats en cours dans les domaines politique et de la recherche.

Justification de l'étude: le contexte politique et la recherche

L'intérêt croissant dont les organisations internationales ont fait preuve, ces dernières années, pour l'enseignement artistique a conduit à des développements politiques fondamentaux qui constituent la toile de fond de la présente étude. Au cours de la décennie écoulée, l'UNESCO a œuvré de manière décisive au développement d'initiatives politiques dans le domaine de l'éducation et de la culture. En 1999, le Directeur général de l'UNESCO lançait un appel à toutes les parties prenantes dans le domaine de l'enseignement artistique et culturel pour faire en sorte que l'enseignement artistique acquière une place spéciale dans l'éducation de chaque enfant, de l'école maternelle à la dernière année de l'enseignement secondaire (UNESCO, 1999). Cet appel fut suivi d'une conférence mondiale tenue à Lisbonne, consécration d'une collaboration internationale de cinq ans entre l'UNESCO et ses partenaires dans le domaine de l'enseignement artistique. Cette conférence, qui affirma la nécessité d'établir l'importance de l'enseignement artistique dans toutes les sociétés, donna l'élan qui permit la rédaction de l'ouvrage *The Wow Factor: Global research compendium on the impact of the arts in education* (Bamford, 2006) et de la *Feuille de route pour l'éducation artistique* (UNESCO, 2006), qui se voulait un plaidoyer et un guide pour le renforcement de l'enseignement artistique. Ce document affirme que l'enseignement artistique contribue à faire respecter le droit humain à l'éducation et à la participation culturelle, à développer les capacités individuelles, à améliorer la qualité de l'éducation et à favoriser l'expression de la diversité culturelle.

Des développements politiques similaires ont eu lieu en Europe. En 1995, le Conseil de l'Europe a lancé un vaste projet intitulé *Culture, créativité et les jeunes*, ayant pour vocation de se pencher sur la place faite à l'enseignement artistique dans les écoles des États membres, sur l'implication d'artistes professionnels et la disponibilité d'activités extrascolaires. Le projet donna lieu à une enquête consacrée à l'enseignement artistique en Europe (voir NACCCE, 1999) et à un colloque international. En 2005, le Conseil de l'Europe a lancé une *Convention-cadre sur la valeur du patrimoine culturel pour la société* (Conseil de l'Europe, 2005), qui soulignait la nécessité pour les pays européens de préserver leurs ressources culturelles, de promouvoir l'identité culturelle, de respecter la diversité et d'encourager le dialogue interculturel. L'article 13 de la convention-cadre reconnaissait la place importante du patrimoine culturel dans le cadre de l'enseignement artistique mais recommandait également de développer des liens entre les matières enseignées dans différents domaines d'étude. En 2008, le Conseil a publié un *Livre blanc sur le dialogue interculturel* (Conseil de l'Europe, 2008), proposant une approche interculturelle pour gérer la diversité culturelle. Ce document indiquait que les organisations éducatives (dont les musées, les sites du patrimoine, les jardins d'enfants et les écoles)

étaient à même de soutenir les échanges interculturels, l'apprentissage et le dialogue au travers des arts et d'activités culturelles.

Plusieurs développements ont également eu lieu dans le contexte de l'Union européenne. En 2006, pendant la présidence autrichienne du Conseil de l'Union européenne, une conférence internationale a ainsi été organisée sur le thème *Promouvoir l'éducation culturelle en Europe* (présidence autrichienne de l'UE 2006). Cette conférence avait été précédée d'une réunion du Réseau européen des fonctionnaires travaillant dans le domaine de l'enseignement artistique et culturel, au cours de laquelle fut lancée l'idée d'un glossaire visant à jeter des bases communes pour la définition de l'«enseignement culturel» et autres termes connexes ⁽¹⁾.

En mai 2007, la Commission a adopté une communication sur *Un agenda européen de la culture à l'ère de la mondialisation* (Commission européenne, 2007). En novembre 2007, cette communication trouvait un écho dans une résolution du Conseil sur un *Agenda européen pour la culture* (Conseil de l'Union européenne, 2007a). Celle-ci recommandait d'«encourager l'enseignement artistique et une participation active aux activités culturelles dans le but de développer la créativité et l'innovation». Cette résolution fut à son tour suivie par un *Plan de travail 2008-10 en faveur de la Culture* (Conseil de l'Union européenne, 2008). La Commission y reconnaissait l'importance de la culture et de la créativité en désignant 2008 comme l'Année européenne du dialogue interculturel et 2009 comme l'Année de la créativité et de l'innovation.

La résolution du Conseil de 2007 a également introduit une nouvelle méthode ouverte de coordination (MOC) dans le domaine de la culture. Dans le cadre de cette MOC, un groupe de travail sur les synergies entre culture et éducation a été constitué en vue de promouvoir la compétence clé «sensibilité et expression culturelles» ⁽²⁾. Ce groupe de travail était chargé de valider les meilleures pratiques et de formuler des recommandations pour de nouvelles initiatives visant à favoriser la coopération entre culture et éducation (y compris l'enseignement artistique) dans les États membres.

En mars 2009, le Parlement européen a voté une *Résolution sur les études artistiques dans l'Union européenne* (Parlement européen, 2009). Celle-ci comportait les principales recommandations suivantes: l'enseignement artistique devrait être obligatoire à tous les niveaux de la scolarité, l'enseignement des arts devrait utiliser les technologies de l'information et de la communication les plus récentes, l'enseignement de l'histoire de l'art doit comprendre des rencontres avec des artistes et des visites de lieux de culture. Afin de réaliser des avancées dans ces domaines, la résolution appelait de ses vœux une meilleure supervision et coordination de l'enseignement artistique au niveau européen, avec un suivi de l'impact de l'enseignement artistique sur les compétences des étudiants dans l'Union européenne.

Outre ces développements majeurs relevant de la coopération internationale et européenne, un certain nombre de conférences et d'initiatives de moindre ampleur ont également eu lieu, dont certaines ont produit des changements dans la politique en matière d'enseignement artistique et culturel. Parmi ces conférences, il convient de mentionner celle organisée en 2001 par le ministère de l'Éducation, de la Culture et des Sciences des Pays-Bas sur *le contenu et la position de l'enseignement artistique et culturel dans l'enseignement secondaire européen* (Cultuurnetwerk Nederland, 2002), un symposium européen et international sur l'enseignement artistique ⁽³⁾, et une conférence internationale sur la culture des jeunes, l'éducation, la citoyenneté et la formation des enseignants, organisée par le ministère flamand de l'enseignement en Belgique et le ministère

⁽¹⁾ Voir le Glossaire à l'adresse: <http://www.cultuurnetwerk.nl/glossary/>

⁽²⁾ Voir le site internet du groupe de travail: http://ec.europa.eu/culture/our-policy-development/doc1573_fr.htm

⁽³⁾ Voir le site internet du Symposium: <http://www.centrepompidou.fr/Pompidou/Pedagogie.nsf/0/D9E5FC50EAF95536C12570D7004A1A24?OpenDocument&L=2>

néerlandais de l'éducation, de la culture et des sciences et coïncidant avec l'Année européenne de la créativité et de l'innovation ⁽⁴⁾.

Dans le même temps, trois organismes internationaux représentant les éducateurs en arts – art dramatique/théâtre, arts plastiques et musique – se réunissaient pour constituer une alliance mondiale (Société internationale pour l'éducation par l'art 2006), et invitaient l'UNESCO à réserver une place à l'enseignement artistique dans l'agenda mondial pour le développement humain et la transformation sociale durables.

Une autre initiative a été prise par l'Association européenne des conservatoires, académies de musique et *Musikhochschulen* (AEC). Depuis plusieurs années, l'AEC collecte des informations sur les systèmes nationaux d'enseignement professionnel de la musique. Leur site internet ⁽⁵⁾ résulte essentiellement des projets «Polifonia» et «Mundus Musicalis».

Questions soulevées: ce que la recherche (ne) nous a (pas) appris

Les recherches internationales et paneuropéennes consacrées à l'enseignement artistique sur la base desquelles les questions posées dans la présente étude pouvaient être formulées n'existent qu'en nombre restreint. Leurs principales thématiques et conclusions sont exposées ci-après.

- **Tous les domaines du programme d'études ont-ils un poids équivalent? Quelle est la place des arts dans les programmes nationaux?**

Les recherches existantes confirment l'existence d'une hiérarchie dans les programmes scolaires, où la lecture, l'écriture et l'apprentissage du calcul sont privilégiés. Qui plus est, parmi les arts, certaines formes artistiques (en particulier, les arts visuels et la musique) tendent à être favorisées par rapport à d'autres (comme l'art dramatique et la danse). Une enquête portant sur l'enseignement artistique en Europe (Robinson, 1999) a été menée dans le cadre de l'initiative du Conseil de l'Europe intitulée *Culture, Créativité et les Jeunes*. Cette étude a mis en lumière le fait que si toutes les déclarations de politique nationales sur l'éducation mettent systématiquement en exergue l'importance de la dimension culturelle et la nécessité de promouvoir les aptitudes artistiques et créatives des jeunes, dans la pratique, le statut et l'offre d'enseignement artistique dans le système éducatif étaient nettement moins évidents. Les principales disciplines enseignées étaient l'art et la musique. Dans la majorité des systèmes nationaux, les arts étaient obligatoires dans l'enseignement primaire et pendant les deux ou trois premières années du secondaire. Au-delà, de manière quasi-universelle, les arts étaient optionnels. Dans tous les cas examinés, les arts bénéficiaient d'un statut inférieur à celui des mathématiques et des sciences. Dans certains pays, on notait des tentatives de réduire la place faite aux arts dans le programme d'enseignement au bénéfice de matières estimées plus pertinentes en termes de réussite économique ou académique.

Les études internationales ultérieures (Sharp et Le Métais, 2000; Taggart et al., 2004) font état de constats similaires. S'agissant de la définition des arts dans les documents officiels, deux approches principales ont été identifiées: l'art en tant que matière générique («intégrée») ou appréhendé au travers de différentes matières. Dans le cas des matières distinctes, une des préoccupations concernait la place de l'art dramatique et de la danse, qui étaient souvent englobés dans d'autres matières. Il a notamment été observé qu'il peut s'avérer difficile de promouvoir les qualités expressives de la danse dans une matière axée sur l'exercice physique et le sport. Taggart et al. (2004) ont constaté que les arts plastiques et la musique étaient étudiés en tant que matière obligatoire dans l'ensemble des 21 pays couverts par l'enquête. La moitié, à peu près, des pays/États examinés exigeaient des élèves qu'ils étudient une ou plusieurs disciplines artistiques jusqu'à l'âge de

⁽⁴⁾ Voir le site internet de la conférence CICY: <http://www.cicy.eu/>

⁽⁵⁾ Voir: www.bologna-and-music.org/countryoverviews

16 ans. Les autres pays/États exigeaient quant à eux des élèves qu'ils étudient les arts jusqu'à 14 ans ou présentaient les matières artistiques comme des options volontaires pour les étudiants plus âgés du secondaire.

Le statut peu important accordé aux matières artistiques se reflète dans le manque relatif d'intérêt porté à l'évaluation et au suivi des standards dans l'enseignement artistique (Bamford, 2006; Taggart et al., 2004). Les recherches ont également mis en lumière des préoccupations concernant le fait que le temps officiellement consacré à l'enseignement artistique, et le temps réellement mis à disposition au sein des établissements scolaires, étaient insuffisants pour dispenser un programme large et équilibré (Robinson, 1999; Sharp et Le Métails, 2000; Taggart et al., 2004). Les manques de temps, d'espace et de ressources ont été identifiés comme autant de facteurs clés limitant la réussite de l'enseignement artistique (Bamford, 2006).

- **Quels sont les buts de l'enseignement artistique? Tous les objectifs ont-ils un poids équivalent?**

On attend de plus en plus de l'enseignement artistique qu'il remplisse toute une série d'objectifs, outre le fait de dispenser des connaissances en rapport avec les arts au sens strict. Si, dans une mesure croissante, les systèmes éducatifs reconnaissent certes l'importance qu'il y a à développer la créativité des enfants et à œuvrer à leur éducation culturelle, on ne voit pas pour autant toujours clairement de quelle manière les arts sont censés y contribuer, que ce soit sous la forme de matières individuelles ou en interaction avec d'autres volets du programme d'études. Taggart et al. (2004) ont constaté que les 21 pays/États repris dans leur étude internationale avaient presque tous des buts similaires, s'agissant du programme d'enseignement artistique, à savoir: développement des compétences artistiques, connaissance et compréhension, pratique de diverses formes artistiques, meilleure perception des réalités culturelles, partage d'expériences artistiques, et possibilité de devenir des consommateurs d'art et des intervenants avisés dans ce domaine. Mais en plus de ces résultats artistiques, des résultats personnels et socioculturels (tels que estime et confiance en soi, expression individuelle, esprit d'équipe, compréhension interculturelle et participation culturelle) étaient aussi attendus de l'enseignement artistique dans la plupart des pays. Un nouvel accent mis sur la créativité (souvent eu égard à son importance dans le cadre de l'innovation) et sur l'enseignement culturel (lié à la fois à l'affirmation de l'identité individuelle et à la promotion de la compréhension interculturelle) se fait également jour dans les buts assignés à l'enseignement artistique. Ceci soulève des questions quant à la capacité des programmes d'enseignement artistique à réellement atteindre des objectifs aussi vastes et diversifiés.

- **Comment les enseignants sont-ils préparés à l'enseignement artistique et quelles sont les opportunités qui s'offrent à eux pour actualiser leurs compétences? Comment les systèmes éducatifs supervisent-ils les normes d'enseignement en matière artistique?**

Comme le souligne Bamford (2006), bon nombre de systèmes éducatifs s'en remettent à des enseignants généralistes pour enseigner les matières artistiques, en particulier aux jeunes enfants. Enseigner les arts à un haut niveau n'est pas chose aisée et il n'est dès lors pas surprenant d'observer que les enseignants du primaire, en particulier, manquent de confiance pour ce qui est d'enseigner les arts (Taggart et al., 2004). On peut donc penser qu'il serait nécessaire d'envisager à la fois la préparation initiale des enseignants appelés à dispenser des matières artistiques et des dispositifs de développement professionnel continu permettant aux enseignants d'actualiser leurs connaissances et d'améliorer leur compétences.

Les recherches récentes ont consacré peu d'attention aux modalités du contrôle de la qualité de l'enseignement artistique, même si l'on y évoque souvent des préoccupations concernant la variabilité des standards et la nécessité de dispenser des expériences d'apprentissage de haut niveau au sein des établissements scolaires (Bamford, 2006; Robinson, 1999; Sharp et Le Métails, 2000; Taggart et al., 2004).

Robinson (1999) a mis en évidence un problème structurel qui entrave le développement d'un enseignement artistique cohérent dans les écoles: les responsabilités gouvernementales en matière d'arts et d'éducation sont souvent réparties entre deux ou plusieurs ministères distincts de l'éducation et de la culture, et parfois de la jeunesse et des sports, d'où la difficulté de dégager une compréhension commune des besoins et des priorités. Il allait même jusqu'à soutenir que la fusion de ministères précédemment distincts produisait nécessairement des bénéfices mutuels en termes de meilleure compréhension, d'efficacité accrue et d'efficience.

- **Les enseignants évaluent-ils les progrès des élèves en matière artistique et si oui, comment?**

S'il est certes indispensable de suivre les progrès des élèves tout au long du programme d'études, l'évaluation en matière artistique est quant à elle perçue comme particulièrement malaisée. Une étude internationale récente menée par Bamford (2009) se penche sur l'évaluation de l'enseignement artistique et culturel dans un contexte européen. Elle avance que le principal objet de l'évaluation dans l'enseignement des arts devrait être de cibler, de clarifier et de rendre plus concrets les buts que les apprenants doivent atteindre dans le cadre d'un programme. L'évaluation peut à la fois être utilisée à titre formatif (pendant l'apprentissage) et sommatif (au terme de la séquence d'apprentissage) pour établir les acquis des élèves. Parmi les défis qui se posent à l'évaluation dans ce domaine figurent la tendance vers des approches plus intégrées de l'enseignement artistique et culturel et le fait que la responsabilité de l'évaluation est souvent morcelée entre un certain nombre d'entités qui doivent collaborer et procéder à une planification conjointe. Bamford attire aussi l'attention sur le fait que l'évaluation elle-même doit être un acte créatif, en soutenant que les méthodes d'évaluation doivent capturer les différents types d'apprentissage que connaît l'enfant, que ce soit en tant qu'acteur, observateur critique ou créateur.

Les recherches antérieures ont relevé que là où elle était requise, l'évaluation dans les matières artistiques incombe généralement à des enseignants qui, selon les cas, ont ou non bénéficié d'une formation et d'une orientation adéquates à cet effet (Taggart et al., 2004). Taggart et al. (2004) ont découvert que les principales méthodes d'évaluation utilisées par les enseignants consistaient à demander aux élèves de produire une performance ou une œuvre sur un thème donné et à considérer la notation des travaux réalisés au fil du temps par les élèves. Trois approches principales de l'évaluation ont alors été distinguées. La première réclamait des enseignants qu'ils formulent un jugement professionnel individuel en fonction des buts et des contenus du programme. La deuxième impliquait pour l'enseignant de noter la prestation des élèves au regard d'un standard commun escompté d'un groupe d'âge/niveau d'études déterminé. La troisième, enfin, voyait l'enseignant attribuer à chaque élève un niveau de progrès selon une échelle graduée, indépendamment de l'âge ou du niveau d'études. La plupart des pays utilisaient les deux premières approches pour l'évaluation. Ces systèmes permettent d'identifier les élèves qui réalisent des progrès importants ou insuffisants, mais les questions de la validité, de la fiabilité et des conséquences des différents systèmes sur l'enseignement et l'apprentissage n'ont pas été pleinement examinés.

- **On s'attend, semble-t-il, à ce que les établissements offrent des opportunités extrascolaires dans le domaine des arts et de la culture, mais tous les jeunes bénéficient-ils d'une égalité d'accès à ces activités, quel que soit leur milieu?**

L'accès des enfants aux activités à visée artistique et culturelle (telles que les visites de musées) a fait l'objet de recherches, en particulier du fait que les écoles ont la faculté de redresser les inégalités en donnant accès à des ressources culturelles aux enfants issus de contextes défavorisés (voir Robinson, 1999; Sharp et Le Métails, 2000).

- **Des artistes professionnels sont-ils impliqués dans l'enseignement artistique, et si oui, comment?**

L'implication d'artistes professionnels dans l'enseignement artistique a été recommandée dans plusieurs études (Bamford, 2006; Robinson, 1999; Sharp et Le Métails, 2000). En effet, celle-ci doit permettre d'accroître la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage artistiques, de favoriser une plus grande créativité, d'améliorer les compétences et la confiance des enseignants, et de donner l'accès à un plus large éventail de ressources culturelles. Bamford (2006) a observé l'existence d'un lien entre la qualité de l'enseignement artistique et l'implication d'artistes professionnels: «L'enseignement artistique de qualité tend à se caractériser par un partenariat fort entre, d'une part, les écoles et, d'autre part, la sphère artistique extérieure et les organisations représentatives de la communauté». À ce jour, on sait relativement peu de choses sur les possibilités qu'ont les systèmes nationaux de permettre des partenariats de ce genre.

- **Comment le programme d'enseignement artistique devrait-il répondre au développement des nouvelles technologies, des nouveaux médias et à la recommandation en faveur d'activités transcurriculaires plus nombreuses?**

Plusieurs études (Bamford, 2006; Sharp et Le Métails, 2000; Taggart et al., 2004) ont souligné que le programme d'enseignement artistique du 21^e siècle était de plus en plus appelé à inclure l'étude des nouveaux médias (cinéma, photographie et arts numériques) et à permettre aux élèves d'utiliser les TIC dans le cadre du processus créatif. On relève par ailleurs une tendance vers davantage d'activités transcurriculaires, impliquant la mobilisation conjointe de matières artistiques et autres (non artistiques) sur des thèmes créatifs et/ou culturels. Ces évolutions créent de nouvelles exigences pour les enseignants et les établissements scolaires, réclamant une prise de responsabilité et un soutien au niveau politique.

Objet et étendue de l'étude

Les thèmes et problématiques relevés dans les recherches précédentes sont reflétés dans la présente étude, qui contient des informations actualisées, complètes et comparables sur la politique de l'enseignement artistique en Europe. L'étude couvre les buts et les objectifs de l'enseignement artistique, son organisation, ses initiatives et ses recommandations en termes de développement et de réformes en cours. Elle comprend des informations sur l'évaluation des élèves et la formation des enseignants en matière artistique. Ce faisant, les auteurs et contributeurs entendent fournir des informations utiles aux décideurs et aux parties prenantes.

Cette étude est principalement axée sur l'enseignement artistique, bien que certaines informations sur l'éducation culturelle et créative, en rapport avec l'enseignement artistique, puissent également être trouvées au Chapitre 1. Si l'étude aborde l'enseignement culturel et la créativité, c'est essentiellement au sein du programme d'enseignement artistique: la couverture de l'étude est donc limitée, s'agissant des contenus transcurriculaires plus larges visant à développer la créativité ou de l'enseignement traitant du patrimoine culturel en dehors des arts. La définition des termes «enseignement culturel et créatif» se fonde sur les travaux du *National Advisory Committee on Creative and Cultural Education* (NACCCE) anglais (NACCCE, 1999) ⁽⁶⁾.

L'étude porte sur les arts plastiques, la musique, l'art dramatique, la danse, les arts médiatiques et les artisanats. La littérature (fiction et poésie, par exemple) n'a pas été considérée dans la mesure où, dans les pays européens, elle est habituellement intégrée à l'étude de la langue d'instruction.

Les définitions suivantes ont été utilisées pour orienter la collecte des informations utiles à l'étude:

⁽⁶⁾ Dans ce rapport, la culture au sein de l'éducation se définit comme les valeurs et les modes de comportement partagés qui caractérisent différents groupes sociaux et communautés, impliquant généralement la transmission d'une identité nationale, régionale ou locale et/ou la promotion d'une compréhension interculturelle. La créativité se définit comme une activité de l'imagination à même de produire des résultats originaux et de valeur.

- L'art visuel: l'art en deux dimensions, tel que la peinture et le dessin, et l'art en trois dimensions, comme la sculpture.
- La musique: la prestation musicale, la composition et le sens critique musical.
- L'art dramatique: la prestation dramatique, l'écriture de pièces et le sens critique théâtral.
- La danse: l'exécution de la danse, la chorégraphie et le sens critique de la danse.
- Les arts de la communication: les éléments artistiques et expressifs des médias, tels que la photographie, le film, la vidéo et l'animation par ordinateur.
- L'artisanat: les éléments artistiques et culturels de l'artisanat, comme l'art du textile, le tissage et la création de bijoux.
- Architecture: l'art de la conception d'édifices; l'observation, la planification et la construction d'espaces.

L'étude couvre 30 pays membres du réseau Eurydice⁽⁷⁾. L'année de référence pour les données reprises dans l'étude comparative est 2007/2008, mais les pays étaient invités à mentionner les réformes en cours ou prévues à partir de 2008/2009 qui sont susceptibles d'exercer une incidence sur le programme d'enseignement artistique.

Cette étude fournit des informations sur l'enseignement artistique et culturel dans l'**enseignement général obligatoire**. Les niveaux d'enseignement concernés sont le primaire (CITE 1) et le secondaire inférieur (CITE 2) (enfants âgés de 5/6 ans à 15 ans). Les écoles d'art spécialisées, qui revêtent une importance particulière en Bulgarie, en Grèce, en Roumanie et en Slovaquie, n'entrent pas dans le cadre du présent rapport. Seuls les établissements d'enseignement gérés et financés par le secteur public y sont par ailleurs couverts. La Belgique, l'Irlande et les Pays-Bas font toutefois exception à cette règle. Les établissements privés subventionnés de ces trois pays sont pris en compte parce qu'ils sont fréquentés par la majorité des élèves. Aux Pays-Bas, de surcroît, l'égalité de financement et de traitement de l'enseignement privé et public est garantie par la Constitution.

Le rapport contient des informations comparatives entre les pays européens, ainsi que de brefs exemples illustrant, pour divers pays, les approches quant à l'organisation et au contenu du programme, à l'évaluation des élèves et à la formation des enseignants. Des informations détaillées complémentaires concernant l'enseignement artistique dans chaque pays sont disponibles sur le site internet d'Eurydice (www.eurydice.org).

Contenu et structure du rapport

Le rapport s'organise en cinq grands chapitres.

Le premier chapitre examine les buts et les objectifs des programmes d'enseignement artistique et culturel. Tout d'abord, il décrit les différents niveaux de responsabilité pour l'élaboration des programmes d'études (central, régional, local, école). Ensuite, il présente les principaux buts et objectifs définis pour cet apprentissage dans les différents pays européens. Ce chapitre envisage par ailleurs des buts plus généraux en rapport avec l'enseignement culturel et la créativité d'un bout à l'autre du programme scolaire.

Le deuxième chapitre est axé sur l'organisation du programme d'enseignement artistique dans tous les pays européens. Il examine si les arts y sont enseignés sous la forme d'un pan de programme intégré ou de matières séparées. Partant de là, il précise si les arts (sous la forme d'un pan de programme ou de matières séparées) constituent un enseignement obligatoire ou facultatif, et à quel niveau de la CITE. Le temps d'enseignement consacré aux matières artistiques est documenté et

(7) La Turquie, membre du réseau Eurydice, n'a pas contribué à cette étude.

assorti d'informations sur les liens transcurriculaires entre les arts et les autres matières, ainsi que sur l'utilisation des TIC dans le programme d'enseignement artistique.

Le troisième chapitre décrit les diverses initiatives et recommandations formulées dans les pays européens dans une perspective de développement de l'enseignement artistique et culturel. On y trouve des informations sur la création d'organisations et de réseaux nationaux visant à promouvoir l'enseignement artistique et culturel, et sur la conclusion de partenariats entre écoles, organisations artistiques/culturelles et artistes. Ce chapitre présente par ailleurs des informations sur des projets ayant pour but de développer l'utilisation des TIC dans l'enseignement artistique et culturel, des activités extrascolaires en rapport avec les arts, ainsi que des festivals, des événements et des concours dans le domaine des arts.

Le quatrième chapitre traite de l'évaluation des élèves dans les matières artistiques et du contrôle de la qualité de l'enseignement artistique. Il contient des informations concernant l'évaluation interne (par l'enseignant), en ce compris les critères et échelles utilisés. Il note également les stratégies de soutien aux élèves dont les évaluations révèlent des acquis particulièrement faibles ou importants dans les matières artistiques. Ce chapitre distingue les systèmes éducatifs qui recourent à des systèmes d'évaluation externe pour les matières artistiques. La dernière partie est consacrée aux données nationales, collectées par le biais de tests, d'inspections et d'enquêtes, qui ont été utilisées pour contrôler la qualité de l'enseignement artistique.

Le cinquième chapitre aborde le recrutement et la formation des enseignants chargés de l'éducation artistique, en précisant si des enseignants généralistes ou spécialistes interviennent aux différents niveaux (CITE 1 et 2) et si des artistes professionnels sont impliqués dans l'enseignement. Ce chapitre détaille ensuite les éléments réglementaires et obligatoires de la formation initiale des enseignants de matières artistiques. Il fournit des informations sur les dispositifs permettant le développement professionnel continu de ces enseignants et sur l'implication d'artistes professionnels dans la formation des enseignants de matières artistiques futurs et en exercice.

Un résumé contenant l'essentiel de l'information et des conclusions sont présentés respectivement en début et en fin d'ouvrage. Certaines modifications apportées aux programmes d'enseignement artistique ou à l'enseignement culturel/créatif peuvent être trouvées en annexe.

Remerciements

Les informations figurant dans cette étude comparative ont été collectées en 2008 auprès des unités nationales du réseau Eurydice à partir d'une série de questions accompagnée d'une liste de termes et de définitions spécifiques, comme indiqué plus haut. Les unités nationales du réseau Eurydice ont été invitées à participer à deux réunions préparatoires afin de dégager un accord sur la portée de l'étude et les définitions adoptées dans le cadre de celle-ci. L'unité européenne Eurydice est, au niveau de l'Agence exécutive «Éducation, audiovisuel et culture» (EACEA), responsable de l'analyse comparative. Une première version de celle-ci a été réalisée par l'unité européenne, assistée des experts externes en enseignement artistique et culturel de la *National Foundation for Educational Research* (NFER), en Angleterre et au pays de Galles. Cette version a ensuite été adressée à toutes les unités nationales du réseau Eurydice pour vérification et modification. Tous les contributeurs et auteurs nationaux sont remerciés à la fin du rapport.

L'ESSENTIEL DE L'INFORMATION

Les **principaux objectifs de l'éducation artistique** sont assez similaires entre les pays européens couverts par cette étude. Presque tous les programmes indiquent «compétences, connaissances et compréhension liées aux arts», «appréciation critique», «patrimoine culturel», «diversité culturelle», «développement de l'expression personnelle» et «créativité» dans leurs objectifs. Par contre, «développer un intérêt permanent pour les arts» n'est mentionné que dans 15 programmes d'études (section 1.2).

Des **liens transcurriculaires** importants sont établis entre les arts et d'autres domaines du programme d'études. D'une part, beaucoup de programmes d'éducation artistique contiennent des compétences clés à acquérir telles que le «développement des compétences sociales et de communication» (section 1.2), et l'objectif spécifique d'encourager les liens entre les matières artistiques et les autres matières est fixé dans plusieurs d'entre eux. D'autre part, dans quelques pays, acquérir des compétences culturelles et artistiques est indiqué comme objectif général de l'enseignement obligatoire (section 2.4).

La conception du programme d'éducation artistique varie énormément entre les pays européens: dans la moitié environ d'entre eux, chaque matière artistique est décomposée et présentée séparément (comme la musique ou les arts visuels) dans le programme alors que dans l'autre moitié, l'éducation artistique est conçue comme un domaine d'études intégré (comme les «Arts» par exemple). L'éventail des domaines artistiques couverts est aussi l'objet de variation même si la musique et les arts visuels sont inclus dans le programme de tous les pays et presque partout, le théâtre, la danse et l'artisanat. Les arts de la communication sont offerts dans une douzaine de pays. L'architecture fait partie du programme artistique obligatoire de cinq pays (section 2.2).

Au niveau primaire, **l'enseignement artistique est obligatoire** pour tous les élèves. C'est le cas dans presque tous les pays au niveau de l'enseignement secondaire inférieur. À ce niveau éducatif, quand les matières artistiques ne sont pas obligatoires, elles sont offertes en option (section 2.2).

Le **nombre d'heures minimales obligatoires d'enseignement** à allouer par an à l'éducation artistique au niveau primaire se situe approximativement entre 50 et 100 heures dans la moitié des pays. Ce nombre est légèrement inférieur au niveau secondaire où les programmes d'environ la moitié des pays recommandent de consacrer à cet enseignement entre 25 et 75 heures par an (section 2.3). En complément du programme, presque tous les pays encouragent les écoles à offrir des **activités extracurriculaires** dans le domaine artistique. Bien que les formes d'arts possibles proposées dans ce cadre sont multiples, la musique apparaît particulièrement bien représentée (section 3.4).

L'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) est explicitement mentionnée dans le programme d'éducation artistique de douze pays (section 2.5). De plus, dans beaucoup d'autres, des initiatives sont mises en place ou des recommandations spécifiques existent pour encourager l'utilisation des TIC (section 3.3).

En Europe, des initiatives scolaires sont prises pour renforcer la **rencontre des élèves avec le monde des arts et de la culture**. Ainsi, dans presque tous les pays, des visites dans des lieux artistiques et d'intérêt culturel sont organisées ainsi que la création de partenariats avec des artistes (section 3.2). On peut citer également les quelques exemples de festivals artistiques, les célébrations et concours auxquels les élèves sont encouragés à participer (section 3.5). Dans quelques pays, cet effort de développer ensemble les arts, la culture et l'éducation a été institutionnalisé par la création d'organes et de réseaux visant la promotion de l'éducation artistique et culturelle (section 3.1).

Des réformes du programme d'études sont en cours dans plusieurs pays (voir annexe) et dans de nombreux cas, les changements prévus concernent également l'enseignement artistique.

Les **critères pour l'évaluation des élèves** dans les matières artistiques sont le plus souvent définis au niveau des établissements scolaires par les enseignants eux-mêmes. Ces critères sont établis sur la base des objectifs d'apprentissage fixés dans le programme ou les lignes directrices fournies par les autorités éducatives supérieures. Ces critères permettent aux enseignants d'identifier les différents niveaux performances des élèves. Dans 7 pays seulement les critères d'évaluation sont définis par les autorités éducatives centrales (section 4.1).

La majorité des pays recommandent d'utiliser un ou plusieurs types d'échelle d'évaluation et ce principalement au niveau secondaire où les échelles numériques sont les plus courantes. Au niveau primaire, la situation la plus fréquente, mentionnée dans une douzaine de pays, est l'utilisation des commentaires verbaux. C'est particulièrement le cas dans les premières années de scolarité à ce niveau. Dans la plupart des pays, un mauvais résultat dans les matières artistiques n'est (en pratique) pas pris en compte pour le passage de classe et n'a donc pas de conséquence directe sur la progression dans la scolarité des élèves (section 4.1).

Au niveau primaire, dans presque tous les pays, l'éducation artistique est confiée à des **enseignants généralistes**, c'est-à-dire des enseignants qualifiés pour enseigner toutes ou la plupart des matières du programme d'études. Dans la majorité des pays, ces enseignants ont reçu une formation dans une ou plusieurs matières artistiques ainsi qu'une formation pédagogique. Les matières concernées sont souvent la musique et les arts visuels qui font parties des matières obligatoires dans les programmes d'études des élèves du niveau primaire dans tous les pays européens couverts. Au niveau secondaire, ce sont des **enseignants spécialistes** qui prennent en charge l'éducation artistique. Avant de débiter la formation d'enseignants, ils doivent généralement avoir fait la démonstration de leurs compétences dans un ou plusieurs arts (section 5.1).

Les **artistes professionnels** sont rarement autorisés à enseigner leur(s) art(s) dans les établissements scolaires s'ils ne possèdent pas les qualifications d'enseignant appropriées. Lorsqu'ils y sont autorisés, c'est généralement accepté sur une base temporaire (section 5.3). De plus, la participation des artistes professionnels dans la formation initiale et continue des enseignants est rarement dans les programmes gouvernementaux.

La mise en place de **démarches collaboratives** entre les acteurs, tant au niveau des décideurs politiques que dans les établissements scolaires est une voie à suivre pour améliorer l'éducation artistique. Au niveau du pouvoir politique, dans certains pays, des collaborations sont déjà clairement établies entre différents ministères qui soutiennent ensemble des projets ou par la mise en place de réseaux ou d'organes de promotion de l'éducation artistique (section 3.1). Au niveau des établissements scolaires, l'éducation artistique ne peut que tirer le plus grand bénéfice de l'expérience de professionnels et d'institutions spécialisées dans ce domaine pour faire de l'art non seulement une matière fascinante à apprendre mais aussi une expérience de vie réelle.

CHAPITRE 1. PROGRAMMES D'ÉDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE: RESPONSABLES DE L'ÉLABORATION ET OBJECTIFS

Ce chapitre présente des informations concernant deux aspects relatifs aux programmes d'éducation artistique et culturelle. Il précise tout d'abord à quels niveaux (central, régional, local et de l'établissement scolaire) se situent les responsabilités de son élaboration. Ensuite, il met en évidence les objectifs et/ou résultats d'apprentissage définis dans ces programmes.

Deux types d'objectifs peuvent être distingués: ceux qui sont définis spécifiquement par les programmes d'éducation artistique et culturelle et ceux qui sont indiqués dans l'ensemble du programme d'études, mais qui ont un lien avec l'éducation artistique et culturelle ainsi qu'avec la créativité. La visée principale de ce chapitre est de montrer quels sont les objectifs contenus dans les programmes d'éducation artistique et culturelle. Toutefois, des objectifs touchant à l'éducation culturelle et à la créativité contenus dans l'ensemble des programmes d'études sont également brièvement présentés à la fin de ce chapitre.

1.1. Niveaux de responsabilité pour l'élaboration des programmes d'éducation artistique et culturelle

Dans tous les pays sauf aux Pays-Bas, les décisions concernant l'élaboration des programmes d'éducation artistique et culturelle sont prises uniquement ou en partie par les autorités éducatives centrales. Aux Pays-Bas, l'élaboration de ces programmes relève exclusivement du ressort des établissements scolaires et/ou des pouvoirs organisateurs.

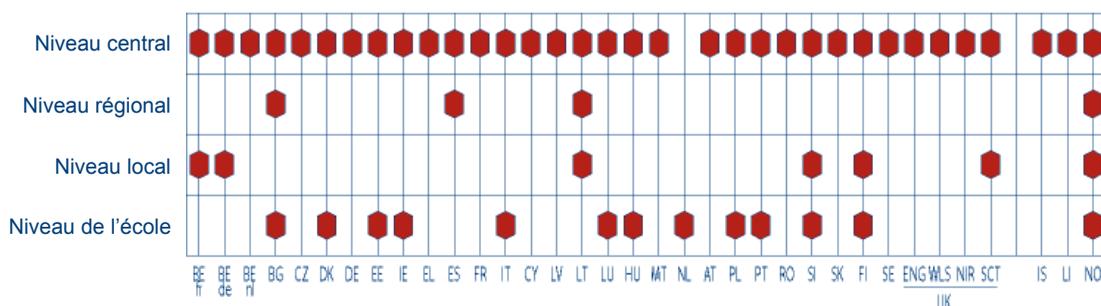
Dans la majorité des pays, le ministère chargé de l'éducation dispose d'autres domaines de compétences dans son portefeuille (par exemple la culture, la recherche, la jeunesse, les sports et les sciences). À Chypre, en Hongrie, à Malte, aux Pays-Bas, en Autriche, en Finlande et en Islande, les portefeuilles de l'éducation et de la culture sont confiés au même ministère. Par ailleurs, plusieurs pays ont mis en place des organismes visant à développer l'éducation artistique et culturelle, au sein desquels collaborent des services de différents ministères (voir chapitre 3, section 3.1).

Dans la majorité des pays, les décisions sont prises à différents niveaux. En Norvège, les quatre niveaux (central, régional, local et de l'établissement scolaire) interviennent tous dans le processus d'élaboration des programmes. En Bulgarie, en Lituanie, en Slovénie et en Finlande, ils sont trois sur quatre à y être impliqués. Il est à noter que le niveau de l'établissement scolaire participe à ce processus dans de nombreux pays.

Dans 14 pays, ces décisions sont prises exclusivement au niveau central. En Lettonie et en Autriche, bien que relevant de ce niveau uniquement, les décisions sont toutefois prises en étroite coopération avec les autorités régionales/locales et les établissements scolaires. Au Luxembourg, seuls les programmes du niveau primaire sont uniquement définis par le niveau central.

La mise en œuvre des programmes d'études, processus découlant de l'élaboration des programmes, implique quand à elle, l'intervention d'une autre constellation d'acteurs qui ne sont pas examinés ici.

Figure 1.1. Niveaux de responsabilité pour l'élaboration des programmes d'éducation artistique et culturelle. Niveaux CITE 1 et 2, 2007/2008.



Source: Eurydice.

Notes explicative

Les informations sur les réformes en cours et futures se trouvent dans l'annexe.

1.2. Objectifs de l'éducation artistique

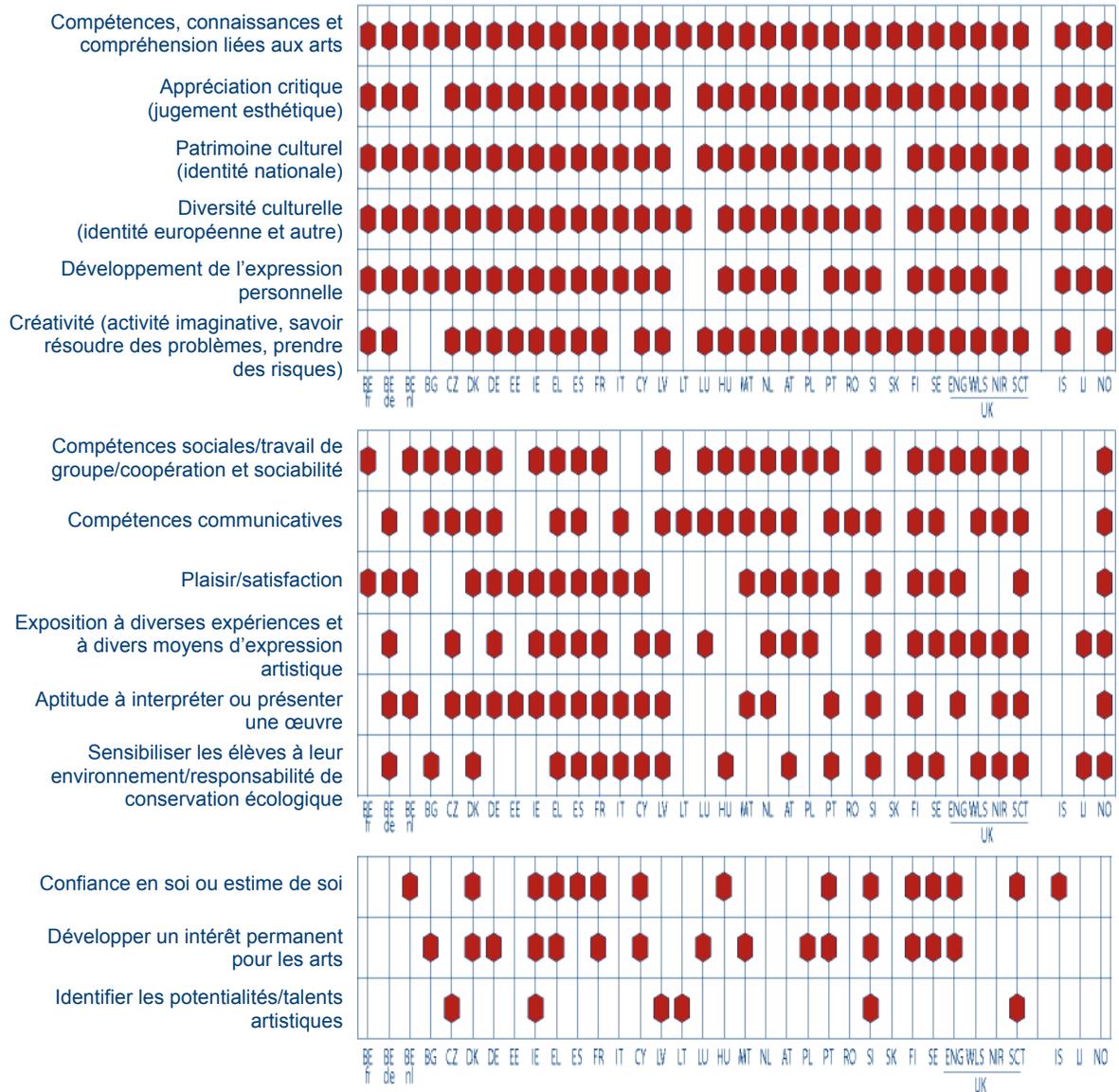
Tous les pays européens disposent de programmes d'éducation artistique et culturelle contenant des objectifs/résultats d'apprentissage à atteindre. Suivant l'organisation de ces programmes en un tout intégré ou en matières séparées (chapitre 2), certains objectifs/résultats d'apprentissage sont éventuellement définis de manière plus spécifique pour les arts visuels, la musique, l'art dramatique, la danse, les arts de la communication et l'artisanat.

La formulation des objectifs/résultats d'apprentissage diffère d'un pays à l'autre: dans certains cas, ils sont exprimés de manière globale et dans d'autres, de manière plus spécifique. Les objectifs à atteindre ou les compétences à acquérir peuvent être définies pour chaque année d'enseignement ou chaque niveau CITE. Même si, dans certains pays, les objectifs/résultats d'apprentissage diffèrent d'un niveau CITE à l'autre, les types d'objectifs mentionnés sont généralement très similaires pour les deux niveaux CITE considérés.

L'analyse des objectifs du programme d'éducation artistique et culturelle s'appuie sur une étude internationale antérieure concernant les objectifs curriculaires de l'éducation artistique (Sharp et Le Métais, 2000). De nouvelles catégories ont été ajoutées afin de refléter le contenu des programmes d'éducation artistique et culturelle dans les pays européens considérés⁽⁸⁾. Les objectifs de la figure 1.2 ont été regroupés dans les trois sous-tableaux en fonction du nombre de leur occurrence dans l'ensemble des programmes d'études de tous les pays: ceux qui sont présents dans le plus grand nombre de programmes se trouvent dans le premier tableau, et ceux qui sont présents dans le moins grand nombre de programmes se situent dans le dernier tableau.

⁽⁸⁾ Les catégories supplémentaires définies pour la présente étude sont les suivantes: compétences sociales, compétences communicatives, interprétation/présentation, expression personnelle, conscience de l'environnement et identification du potentiel artistique. Une catégorie générale relative à la «compréhension culturelle», identifiée dans le cadre de l'étude précédente, a été subdivisée en deux éléments: patrimoine culturel et diversité culturelle.

**Figure 1.2. Objectifs des programmes d'éducation artistique et culturelle.
Niveaux CITE 1 et 2, 2007/2008.**



Source: Eurydice.

Note complémentaire

Espagne: aptitude à interpréter ou à présenter une œuvre au niveau CITE 2 uniquement. La confiance en soi ou l'estime de soi au niveau CITE 1 uniquement. Les informations sur les réformes en cours et futures se trouvent dans l'annexe.

Note explicative

Les objectifs sont regroupés en fonction du nombre de leur occurrence dans l'ensemble des programmes d'études de tous les pays: ceux qui sont présents dans le plus grand nombre de programmes se trouvent dans le premier tableau, et ceux qui sont présents dans le moins grand nombre de programmes se situent dans le dernier tableau.

Les six premiers objectifs/résultats d'apprentissage mentionnés dans la figure 1.2 sont présents dans quasi tous les **programmes d'éducation artistique et culturelle**. Il s'agit d'objectifs assez généraux et explicitement liés à l'éducation artistique. Tous les programmes mentionnent «compétence, connaissance et compréhension liées aux arts». «Créativité», au sein de ces six, est l'objectif le moins souvent indiqué: cinq pays, en effet, ne n'incluent pas dans leur programme d'éducation artistique et culturelle.

Les **compétences, les connaissances et la compréhension liées aux arts** sont, en règle générale, les compétences constituant le socle du «langage artistique» (telles que la compréhension des couleurs, des lignes et des formes dans les arts visuels ou, en musique, les compétences d'écoute et d'interprétation instrumentale). Le développement des connaissances artistiques tend à inclure l'apprentissage des différents styles et genres artistiques. À cet égard, certains pays se réfèrent à un répertoire d'œuvres spécifique, en particulier pour la musique et l'art dramatique. La compréhension artistique tend à être centrée sur les concepts artistiques, tels que la compréhension des caractéristiques des différents moyens d'expression artistique ou les relations entre l'artiste, son environnement culturel et physique et ses œuvres.

L'appréciation critique (jugement esthétique) figure parmi les six objectifs les plus souvent mentionnés. Il s'agit notamment de sensibiliser les élèves aux aspects essentiels d'une œuvre ou d'une interprétation et de développer leur capacité de jugement critique pour évaluer leur propre travail ou celui d'autrui.

Un troisième objectif commun à la quasi-totalité des pays est la compréhension du **patrimoine culturel**. Dans certains cas, cet objectif est associé à la construction de l'identité culturelle: l'apprentissage des formes culturelles vise à développer chez l'élève la compréhension de soi en tant que citoyen d'un pays ou membre d'un groupe. La compréhension du patrimoine culturel est promue par le contact avec les œuvres d'art, ainsi que par l'apprentissage des caractéristiques des œuvres d'art produites à différentes époques de l'histoire et des œuvres de certains artistes (parfois à partir d'un répertoire prédéfini ou de «canons» artistiques).

La compréhension de la **diversité culturelle** est un autre objectif commun à la plupart des programmes d'éducation artistique et culturelle. La promotion de la diversité culturelle par les arts se veut aussi une sensibilisation au patrimoine culturel et aux genres modernes propres à différents pays et groupes culturels (avec, parfois, une référence spécifique aux cultures européennes).

Le **développement de l'expression personnelle** et le **développement de la créativité** constituent deux autres objectifs très courants, bien que ce dernier soit mentionné dans un nombre légèrement moins important de pays. Le développement de l'expression personnelle de l'enfant par le biais des arts est étroitement lié à son bien-être émotionnel. Ce type d'objectif est associé à toutes les formes d'art mais tout particulièrement aux arts visuels. Le développement de la créativité peut être défini comme le développement de l'aptitude d'un individu à se livrer à une activité imaginative dont le produit sera empreint d'originalité et de valeur (Rapport Robinson, 1999). Bien que ses liens avec le développement de l'expression personnelle de l'enfant soit manifestes, le développement de la créativité est suffisamment distinct pour être considéré comme un type d'objectif artistique séparé.

Le reste des objectifs/résultats d'apprentissage peut être regroupé en deux grandes catégories: les objectifs généraux (qui ne sont pas nécessairement spécifiques aux matières artistiques) d'un côté et les objectifs assez spécifiques et explicitement liés à l'éducation artistique de l'autre.

L'objectif général le plus souvent mentionné est «le développement des **compétences sociales**»: 26 programmes d'études l'indiquent en effet. Généralement, cet objectif est plus spécifiquement associé aux arts de la scène, tout particulièrement à l'art dramatique. Le moins souvent cité est le développement de «la **confiance en soi** ou l'**estime de soi**» au travers de la participation à des activités artistiques: seuls 15 programmes le mentionnent.

Le développement du «**plaisir/satisfaction**» ainsi que les «**compétences communicatives**» sont des objectifs présents dans presque le même nombre de programmes (23 et 24 respectivement). Le premier est commun à toutes les formes d'art, tandis que le développement du second par le biais des arts est tout particulièrement associé aux arts de la scène (musique, art dramatique et danse) et aux arts de la communication.

«**Sensibiliser les élèves à leur environnement**» est un objectif présent dans 20 programmes d'éducation artistique et culturelle. La réalisation de cet objectif passe par l'appréciation de l'environnement physique, la compréhension des origines des matériaux utilisés en art et la responsabilité de conservation écologique.

Au sein des objectifs/résultats d'apprentissage explicitement liés aux arts et assez spécifiques, **l'exposition à diverses expériences et à divers moyens d'expression artistiques** ainsi que **l'aptitude à interpréter ou à présenter une œuvre**, objectifs communs à toutes les formes d'art, sont les plus souvent mentionnés dans les programmes (22). Dans cette même catégorie, les deux objectifs qui sont le moins souvent indiqués sont «le **développement d'un intérêt permanent pour les arts**», autrement dit inciter les élèves à prendre part à des activités artistiques extracurriculaires et à conserver cette inclination tout au long de leur vie (15 le mentionnent), et surtout «**l'identification des potentialités/talents artistiques**», contenu dans 6 programmes seulement.

En plus des objectifs d'apprentissage qui font partie du programme d'éducation artistique et culturelle, il y a aussi des objectifs, dans l'ensemble du programme d'études, qui peuvent être liés à l'éducation artistique et culturelle. D'une part, plusieurs programmes d'études mentionnent précisément l'objectif d'encourager les liens transcurriculaires entre les matières artistiques et les autres matières. Ces liens transcurriculaires sont examinés plus en détail dans le chapitre 2 (section 2.4).

D'autre part, bien que ne mentionnant pas nécessairement des liens transcurriculaires, il existe, dans un certain nombre de pays, des éléments dans l'ensemble du programme d'études qui sont liés à la créativité et à l'éducation artistique et culturelle. Ceci dénote les potentialités transversales, au sein du programme d'études, de ce type d'éducation. Ces éléments incluent ainsi des références à la créativité, au patrimoine culturel, à la diversité culturelle, au développement de l'expression et de l'identité personnelles, à la diversité des expériences artistiques et des modes d'expression, aux compétences sociales et au travail de groupe ainsi qu'à l'intérêt pour la participation à des activités culturelles.

En France, selon la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école (avril 2005), la scolarité obligatoire doit «garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences». Ce socle est constitué de sept ensembles, les deux derniers profitant des apports spécifiques des disciplines artistiques pour en garantir l'acquisition: compétences sociales et civiques, autonomie et initiative.

En Espagne, en Slovénie, au Royaume-Uni (Angleterre) et en Norvège, les programmes d'études établissent un lien entre, d'une part, le développement de la créativité et de l'innovation chez les élèves et, d'autre part, l'importance accordée à l'encouragement de «l'esprit d'entreprise». Au Royaume-Uni (Écosse), cet encouragement est effectué via l'objectif de favoriser le travail de groupe et la coopération par le biais des arts. Plus généralement, encourager la créativité chez les jeunes est l'une des priorités nationales dans le domaine de l'éducation en Écosse. Le document de discussion *Creativity in Education* (Creativity in Education Advisory Group, 2001), publié en 2001, est devenu un document séminal pour la réflexion sur cette question. L'un des points clés soulevés est que la créativité devrait être considérée comme une dimension de l'éducation et de l'environnement d'apprentissage de l'enfant dans son ensemble et qu'elle ne devrait pas se limiter aux arts expressifs. Cette réflexion sur la créativité dans les établissements scolaires écossais a été approfondie dans le rapport *Creativity Counts* (Learning and Teaching Scotland, 2004).

Dans sept pays, les objectifs généraux des programmes d'études mettent un accent particulier sur le développement des «habilités», des «compétences», des «intérêts», des «aptitudes» personnelles des élèves. En Allemagne, à Chypre, en Autriche et en Slovaquie, ces objectifs sont exprimés en termes génériques alors qu'en Pologne et au Portugal, ils sont mentionnés en lien avec des aspects liés à la créativité et de type culturel. Aux Pays-Bas, ces objectifs sont indiqués à la fois en termes génériques et spécifiques.

CHAPITRE 2. ORGANISATION DU PROGRAMME D'ÉDUCATION ARTISTIQUE

La place des matières artistiques au sein des programmes d'études nationaux reflète la priorité qui est donnée à l'enseignement artistique aux niveaux primaire et secondaire. Comme l'indique l'introduction, de nombreux auteurs affirment que l'enseignement artistique peut potentiellement contribuer à créer un environnement favorable à l'apprentissage de la créativité dans les écoles, particulièrement si l'ensemble du programme d'études intègre cet enseignement et si un nombre d'heures suffisant lui est alloué (KEA European Affairs, 2009). D'autre part, beaucoup affirment également qu'un enseignement artistique de faible qualité peut entraver le développement de la créativité (Bamford, 2006, 144).

Ce chapitre examine les modalités d'organisation des programmes d'éducation artistique et des diverses matières artistiques enseignées en 2007/2008. Il s'attache notamment à déterminer si les différentes formes d'arts sont regroupées en un domaine «intégré» dans le programme d'études national ou si elles apparaissent comme des matières séparées (et/ou incorporée à d'autres disciplines) Il aborde également la question de savoir si les matières artistiques sont obligatoires ou matières à option dans les pays européens. Le chapitre présente de plus des informations sur le temps d'enseignement consacré à l'éducation artistique et sur les liens formels existant entre les matières artistiques et les autres matières. Pour conclure, le chapitre examine l'utilisation des TIC dans le cadre du programme d'éducation artistique (mais pas les initiatives et projets liés aux TIC, qui sont examinés dans le chapitre 3).

Lorsque l'on fait référence aux matières artistiques comme matières obligatoires, cela signifie que l'éducation artistique est enseignée comme l'une des matières obligatoires dans le programme d'études défini par les autorités éducatives centrales (ou supérieures) et que tous les élèves doivent l'étudier. Lorsque l'éducation artistique est décrite comme facultative, les écoles (selon les programmes d'études déterminés par les autorités éducatives centrales) doivent offrir cette matière parmi l'enseignement des matières à option et chaque élève doit choisir au moins une matière (pas nécessairement une matière artistique) dans cet ensemble de matières.

Dans plusieurs pays, des réformes du programme sont actuellement en cours. Elles ne sont pas examinées en détail dans ce chapitre, mais peuvent avoir un impact sur le programme d'éducation artistique. En France et en Slovénie (enseignement secondaire supérieur uniquement), ce nouveau programme doit être mis en œuvre à partir de 2008/2009, en Italie et en Pologne à partir de 2009/2010 et en Estonie à partir de 2010/2011. En République tchèque et au Royaume-Uni (en Angleterre au niveau secondaire et au pays de Galles), un nouveau programme doit entièrement être mis en œuvre d'ici à 2011/2012. Au Royaume-Uni (Écosse), un nouveau «Programme pour l'Excellence» a été lancé en avril 2009. Par ailleurs, des discussions ont actuellement lieu en Bulgarie, et des réformes sont actuellement mises en œuvre en Irlande, en Espagne et au Portugal. Pour plus de détails, veuillez vous référer à l'annexe sur les réformes nationales et les changements prévus concernant les programmes d'éducation artistique.

2.1. Éducation artistique: programme intégré ou matières séparées

Le programme d'études peut être conçu de différentes façons: il peut comprendre plusieurs matières séparées (par exemple la chimie, l'histoire et la musique) ou quelques domaines d'études plus larges comme les sciences, les lettres ou les arts. Par ailleurs, les différentes formes artistiques (comme les arts visuels, la musique, les arts dramatiques et la danse) peuvent être considérées comme appartenant à la même famille de disciplines artistiques. Ceci est reflété dans la manière dont le programme d'études est conceptualisé au niveau national (par exemple, la manière dont les documents officiels décrivent le programme).

Il existe clairement deux modèles principaux d'organisation des matières artistiques au sein du programme d'études (voir aussi Sharp et Le Métails, 2000):

- Deux ou plusieurs domaines artistiques importants sont conçus comme constituant ensemble un domaine à part entière au sein du programme (par exemple intitulé «art») distinct des autres domaines du curriculum (par exemple les sciences ou les lettres). Ce type de conceptualisation, qui conçoit des domaines artistiques comme étant liés les uns aux autres peut être décrit comme «intégré».
- Chaque matière artistique est considérée séparément au sein du programme d'études (par exemple les arts visuels ou la musique à côté d'autres matières telles que la chimie, l'histoire ou les mathématiques), sans établir de liens conceptuels entre eux.

Certaines formes artistiques peuvent aussi être incluses dans d'autres domaines (non artistiques) du programme d'études, quelle que soit la manière dont le curriculum est conceptualisé, en domaines intégrés ou avec des matières séparées. Par exemple, le théâtre fait souvent partie de l'enseignement de la langue d'instruction et la danse est intégrée au cours d'éducation physique. De manière différente, au Liechtenstein, «création, musique et sport» inclut les matières artistiques et l'éducation physique. En Lettonie, les «arts» (*Māksla*) comprennent les arts visuels, la musique et la littérature.

Néanmoins, même si les domaines artistiques sont conçus comme constituant un seul ensemble dans le programme d'études et sont intégrés au sein d'un même domaine curriculaire, cela ne signifie pas qu'ils sont nécessairement enseignés ensemble ou qu'ils suivent des thèmes communs. Par exemple, en Lettonie, le domaine «arts» est obligatoirement organisé et enseigné comme trois matières séparées. Dans plusieurs pays, les écoles peuvent décider elles-mêmes comment elles enseignent les matières artistiques. Par exemple, en République tchèque, alors que les domaines artistiques sont regroupés dans le programme d'études national, chaque école peut décider d'organiser l'enseignement artistique en un domaine intégré ou en matières séparées. En Hongrie, le programme d'études national définit des domaines d'apprentissage plutôt que des matières, dont l'un d'entre eux est «art», qui est toutefois traduit en matières séparées au niveau local. Inversement, le fait que des matières artistiques sont présentées séparément ne signifie pas que ces matières ne soient jamais enseignées ensemble, via des thèmes transcurriculaires.

Comme le montre la figure 2.1, environ la moitié des pays ont adopté une approche intégrée pour présenter l'enseignement artistique au sein du curriculum et inversement l'autre moitié considère les domaines artistiques comme des matières séparées.

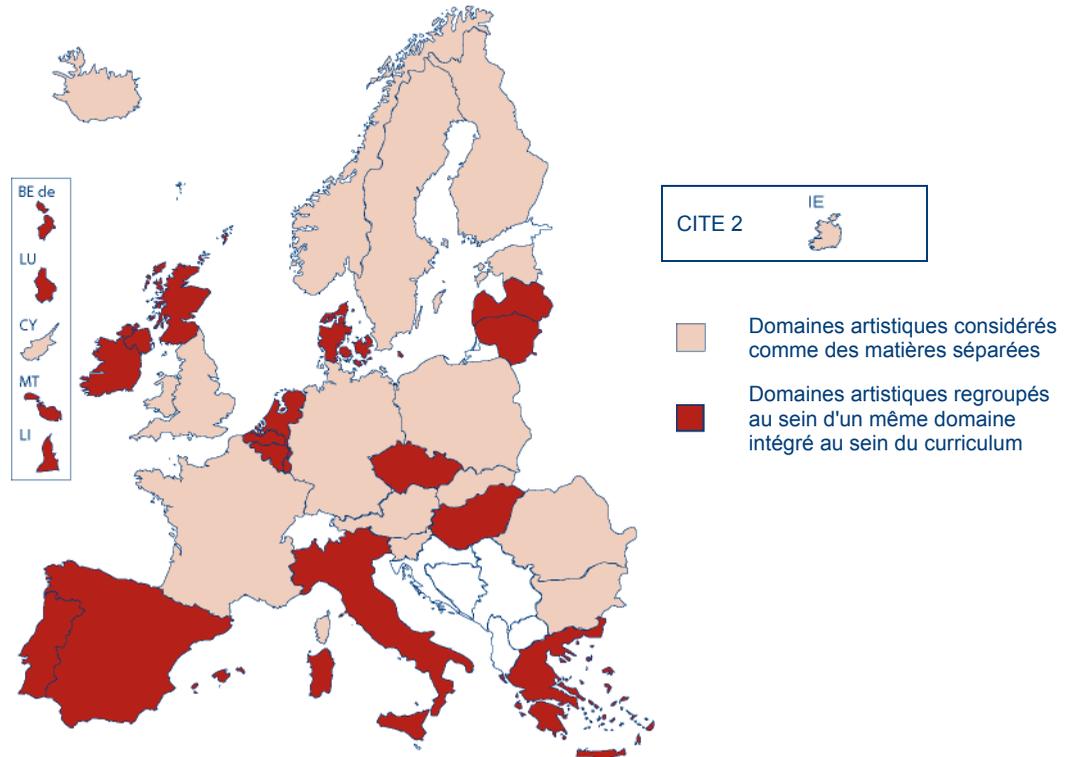
Parmi les pays qui conceptualisent les domaines artistiques selon une approche intégrée, presque la moitié d'entre eux utilisent le titre d'«art» ou d'«enseignement artistique». Les autres titres pour un programme intégré des matières artistiques sont:

- «arts expressifs» ou «éducation expressive» (Communauté flamande de Belgique et Malte, respectivement);
- «accroissement culturel» (Malte niveau CITE 2);
- «arts et culture» ou «éducation artistique et culturelle» (République tchèque, Pays-Bas au niveau CITE 2 et Slovaquie);
- «orientation artistique» (Pays-Bas niveau CITE 1);
- «arts plastiques et visuels» (Espagne au niveau CITE 2);
- «matières pratiques/musique» (Danemark);
- «éducation esthétique» (Grèce);
- «musique, art et image» (Italie).

Deux pays conceptualisent les matières artistiques de manière différente en fonction des âges des élèves. En Irlande, le programme des matières artistiques est intégré au niveau CITE 1, mais il est organisé en matières séparées au niveau CITE 2. En Pologne, les matières artistiques sont enseignées séparément aux niveaux CITE 1 et 2 à l'exception des trois premières années du niveau

CITE 1 où une approche intégrée est adoptée. De plus, en Espagne, alors que la plus grande partie de l'enseignement artistique relève d'un programme intégré, la musique est une matière séparée au niveau CITE 2.

Figure 2.1. Conception des formes artistiques comme regroupées au sein d'un même domaine intégré ou comme des matières séparées au sein du programme d'études national. Niveaux CITE 1 et 2, 2007/2008.



Source: Eurydice.

Note complémentaire

Bulgarie: l'enseignement artistique et culturel existe en tant que domaine scolaire intégré dans les écoles spéciales administrées par le ministère de la culture. Information non vérifiée au niveau national.

Note explicative

Un pays est identifié comme ayant une approche intégrée lorsque deux (ou plus) formes d'arts (par exemple les arts visuels, la musique et/ou la danse) sont conçues comme appartenant à un domaine artistique plus large. Dans certains pays, certains domaines artistiques peuvent aussi être inclus dans les programmes d'études de matières non artistiques (voir figure 2.2).

Les matières artistiques et les domaines artistiques incluent les arts visuels, la musique, l'art dramatique, la danse, les arts de la communication, l'artisanat, mais pas la littérature.

- L'art visuel: l'art en deux dimensions, tel que la peinture et le dessin, et l'art en trois dimensions, comme la sculpture.
- La musique: la prestation musicale, la composition et le sens critique musical.
- L'art dramatique: la prestation dramatique, l'écriture de pièces et le sens critique théâtral.
- La danse: l'exécution de la danse, la chorégraphie et le sens critique de la danse.
- Les arts de la communication: les éléments artistiques et expressifs des médias, tels que la photographie, le film, la vidéo et l'animation par ordinateur.
- L'artisanat: les éléments artistiques et culturels de l'artisanat, comme l'art du textile, le tissage et la création de bijoux.
- L'architecture: l'art de dessiner des bâtiments; l'observation, la planification et la construction d'un espace.

Les réformes du programme actuellement en cours dans plusieurs pays pourraient avoir un impact sur l'intégration ou la séparation des programmes d'éducation artistique.

2.2. Matières artistiques obligatoires et à option

Dans tous les pays, «l'éducation artistique» comme domaine curriculaire (qui inclut certaines, mais pas nécessairement toutes les matières suivantes: arts visuels, musique, artisanat, art dramatique, danse, art de la communication et architecture) est obligatoire au niveau CITE 1. De plus, dans presque tous les pays, elle est également obligatoire au niveau CITE 2. À ce niveau, il y a toutefois quelques exceptions. En Espagne, au Luxembourg, à Malte et au Portugal, les matières artistiques sont obligatoires uniquement pendant une partie du niveau CITE 2. Au Danemark, en Irlande et en Islande, toutes les matières artistiques sont incluses dans les choix des matières à option au niveau CITE 2.

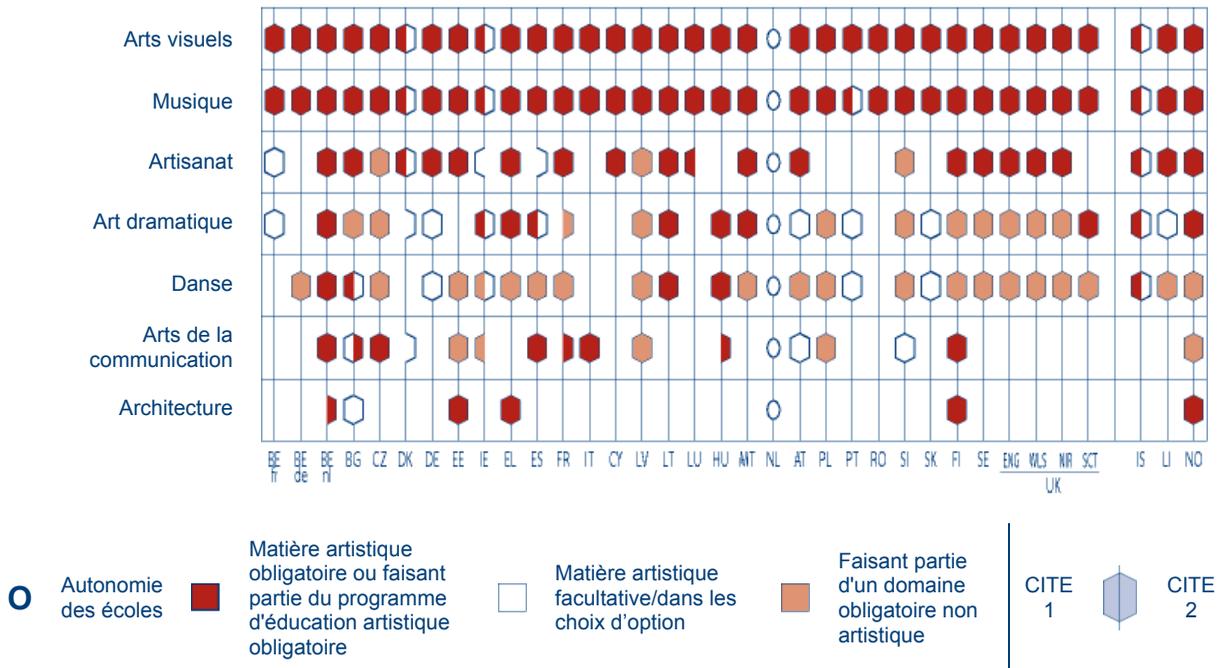
Comme cela est indiqué dans la figure 2.2, toutes les matières relevant du programme central d'éducation artistique sont obligatoires dans la majorité des pays. Dans trois pays (la Communauté flamande de Belgique, la Finlande et la Norvège), tous les domaines artistiques indiqués font partie du programme et sont obligatoires d'une manière ou d'une autre. En République tchèque, en Grèce et en Lettonie, tous à l'exception d'un seul sont obligatoires. En Bulgarie, bien qu'ils soient inclus au programme, tous ne sont pas obligatoires. Aux Pays-Bas, les matières artistiques sont enseignées au sein d'un programme d'études intégré et chaque école est libre de décider des matières qu'elle souhaite offrir. Par conséquent, il est possible que certaines écoles offrent tous les domaines artistiques. Dans la plupart des pays restants, la moitié environ des matières artistiques proposées sont obligatoires et les autres sont à option (dans le sens où il appartient à chaque établissement scolaire de décider de les enseigner ou non et/ou à l'élève de les inclure ou non dans les matières de son choix).

En Roumanie, seules deux matières artistiques (les arts visuels et la musique) font partie du programme obligatoire; aucune autre matière artistique n'est incluse comme matière à option. En Slovaquie, toutes les matières artistiques du programme d'études sont des matières à option recommandées.

Dans tous les pays, au niveau CITE 1 comme au niveau CITE 2, les **arts visuels** et la **musique** comptent parmi les matières obligatoires du programme d'éducation artistique (sauf au Danemark, en Irlande et en Islande où ces matières sont facultatives au niveau CITE 2, et au Portugal où la musique est facultative au niveau CITE 2). En France, les arts visuels et plastiques ainsi que l'enseignement de la musique sont obligatoires, mais, dans le domaine de l'éducation artistique, les écoles disposent d'une autonomie considérable dans le choix de disciplines supplémentaires à enseigner. Ces dernières peuvent donner lieu à des projets et des travaux à thème qui entrent souvent dans le cadre d'une activité extracurriculaire. Dans près de deux tiers des pays, l'**artisanat** figure parmi les matières obligatoires du programme d'éducation artistique. L'artisanat est une matière à option en Belgique (Communauté française), au niveau CITE 1 en Irlande, et au niveau CITE 2 au Danemark et en Islande. Au Luxembourg, l'artisanat ne figure que dans le programme du niveau CITE 1. En Espagne, il n'y figure que comme matière à option au niveau CITE 2.

La moitié des pays inclut l'**art dramatique** comme une matière obligatoire faisant partie de l'enseignement artistique ou comme faisant partie d'un autre domaine curriculaire obligatoire (la plupart du temps la langue d'instruction/la littérature). L'art dramatique est une matière complètement optionnelle dans sept pays. En Autriche, selon l'établissement, l'art dramatique est soit une matière à option faisant l'objet d'une évaluation (même si cela est très rare), soit une matière facultative (qui ne fait pas l'objet d'une évaluation). Dans ce cas, la participation est mentionnée dans le bulletin scolaire. Au Liechtenstein, l'art dramatique est une matière à option dans la plupart des établissements, mais le *Liechtensteinisches Gymnasium* organise des ateliers d'art dramatique pour les élèves de niveau CITE 2.

Figure 2.2. Statut des différentes matières artistiques dans le programme d'études national. Niveaux CITE 1 et 2, 2007/2008.



Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Belgique (BE de): la danse est une matière obligatoire intégrée au cours de musique et au cours d'éducation physique.

Bulgarie: toutes les matières artistiques indiquées ci-dessus peuvent devenir des matières à option si un certain nombre d'élèves expriment le souhait d'avoir des cours dans l'une ou l'autre d'entre elles. Les données indiquées reflètent la situation dans les écoles administrées par le ministère de l'éducation et des sciences. Information non vérifiée au niveau national.

République tchèque: le programme cadre pour l'enseignement de base inclut l'enseignement de l'art dramatique sous forme d'enseignement complémentaire.

Danemark, Estonie: les travaux d'artisanat comprennent les travaux ménagers.

Estonie: les textes sur les médias sont étudiés dans le cadre de la langue d'instruction et tous les autres syllabus thématique (élaboré sur la base du programme d'études national) doivent inclure certains aspects relatifs aux médias, comme «les technologies de l'information et les médias», étant donné que les médias sont un thème du programme national qui est exprimé sous la forme de résultats cibles transcursculaires à atteindre. En outre, certaines écoles ont choisi l'éducation aux médias comme l'une des filières d'études de l'établissement. Des éléments relatifs aux médias visuels sont également inclus dans le nouveau syllabus sur les arts visuels.

Allemagne: dans certains Länder, au niveau CITE 2, les matières artistiques présentent un caractère obligatoire alternatif; par exemple, les arts visuels en 7^e année, la musique en 8^e année, les arts visuels en 9^e année. Au niveau CITE 2, l'éducation artistique n'est optionnelle que dans certains établissements. Au niveau CITE 2, l'art dramatique n'est proposé que dans le land de Mecklembourg-Poméranie-Occidentale; au niveau CITE 1, la danse est proposée dans 62 établissements scolaires (de niveau primaire) du land de Rhénanie du Nord-Westphalie.

Grèce: même si l'éducation artistique/esthétique est généralement obligatoire pour toutes les années au niveau primaire, les arts visuels, l'éducation théâtrale et la musique sont des matières à option dans les écoles primaires (*Oloimero Demotiko Scholeio*) organisant un enseignement toute la journée.

Espagne: au niveau CITE 2, l'enseignement des arts visuels, des arts plastiques et de la musique est obligatoire en première, deuxième et troisième années et facultatif en quatrième année.

Hongrie: l'éducation artistique est organisée au niveau des établissements scolaires. Toutefois, la plupart des établissements proposent l'enseignement de la musique et des arts visuels en tant que matières séparées. Les arts de la communication ne sont proposés qu'au niveau CITE 2.

Malte: les arts visuels sont facultatifs au cours des dernières années de niveau CITE 2.

Pays-Bas: l'éducation artistique est une discipline obligatoire, mais les écoles sont libres de choisir les matières artistiques qu'elles proposent.

Autriche: dans les établissements d'enseignement secondaire du type *Gymnasium*, à partir de la 3^e année (pour les élèves âgés de 13-14 ans), les arts du textile et les métiers d'art ne figurent plus au programme. En outre, la danse fait à la fois partie d'une autre matière obligatoire (éducation physique) et d'une matière à option aux niveaux CITE 1 et 2.

Portugal: les arts visuels sont facultatifs dans les dernières années du niveau CITE 2 et il y a un choix d'une des quatre matières artistiques (enseignement musical, art dramatique, danse ou une autre matière artistique).

Norvège: des objectifs de compétence sont fixés pour la danse dans le cadre du programme obligatoire d'éducation physique.

Note explicative

Réformes depuis l'année scolaire 2007/2008: les réformes du programme actuellement en cours dans plusieurs pays peuvent avoir une incidence sur le fait que les matières artistiques sont optionnelles ou obligatoires. En Finlande, par exemple, le ministère de l'éducation a nommé en 2009 un groupe de travail afin de préparer des propositions relatives aux objectifs nationaux et à la répartition des heures de cours dans l'enseignement de base. L'un des objectifs mentionnés dans la réforme est de renforcer le statut des matières artistiques dans le programme d'études. En France, à partir de 2008, à la suite de l'adoption de nouveaux programmes, la liste des matières artistiques disponibles en option comprend les arts plastiques, l'architecture, les arts appliqués, les arts du goût, le cinéma, les arts du cirque, la culture scientifique et technique, la danse, la musique, le patrimoine, la nature, la photographie et l'art dramatique, à la place des options artistiques présentées dans la figure 2.2. En Estonie, l'histoire de l'art et la pratique artistique seront mieux intégrées dans le programme d'études révisé à partir de 2010/2011.

La danse et les arts de la communication figurent moins souvent parmi les matières artistiques obligatoires et, lorsque c'est le cas, il n'est pas rare qu'ils soient incorporés à une autre discipline. La **danse** par exemple fait partie du programme obligatoire de 24 pays, mais figure comme matière séparée dans 5 pays seulement (elle fait la plupart du temps partie de l'éducation physique). En France, elle est considérée comme une matière athlétique et artistique, avec des exigences techniques, plus qu'une matière culturelle ou esthétique. En Irlande, l'éducation physique est obligatoire au niveau CITE 1 et c'est une matière non soumise à examen au niveau CITE 2. En Bulgarie (CITE 2 uniquement), en Allemagne, au Portugal et en Slovaquie, la danse est une matière à option. Les **arts de la communication** constituent une matière obligatoire dans treize pays et font partie de programme d'études artistiques dans huit autres: en Belgique (Communauté flamande), en Bulgarie (où les arts de la communication font partie des arts visuels au niveau CITE 2), en République tchèque (où les arts de la communication font partie du programme pour les beaux arts), en Espagne (où les arts de la communication font partie de l'«éducation artistique» au niveau CITE 1 et des «arts plastiques et visuels» et de la «musique» au niveau CITE 2), en France (au niveau CITE 2), en Italie (où ils font partie de la matière curriculaire «musique, art et image»), en Hongrie (niveau CITE 2 uniquement) et en Finlande (où ils font partie des arts visuels). En Norvège, l'enseignement des arts de la communication fait partie du programme obligatoire de l'enseignement du norvégien. Il est disponible dans le cadre d'un cours intitulé «lecture et enseignement aux médias» en Pologne. C'est une matière à option en Autriche et en Slovaquie.

Cinq pays incluent l'apprentissage de **l'architecture** dans le programme obligatoire, dont deux, la Belgique (Communauté flamande) et la Norvège l'incluent comme matière séparée dans le programme artistique obligatoire. En Belgique (Communauté flamande), cette matière n'est prévue qu'au niveau CITE 2, dans le cadre du cours intitulé «éducation expressive-créative», tandis qu'en Norvège, elle figure au programme d'éducation artistique obligatoire aux deux niveaux CITE 1 et CITE 2. L'architecture fait partie d'autres matières artistiques obligatoires (en général les arts visuels) en Estonie, en Grèce et en Finlande aux deux niveaux d'éducation. Enfin, c'est une matière à option en Bulgarie.

2.3 Temps d'enseignement consacré à l'éducation artistique

Dans certains pays, les autorités régionales, les autorités locales ou les établissements eux-mêmes disposent d'une certaine autonomie pour décider du temps d'enseignement. Neuf pays organisent leur programme d'éducation artistique de manière flexible. On peut distinguer deux types de flexibilité:

- les instructions ou recommandations indiquent qu'un nombre d'heures minimal d'enseignement par année, que les établissements peuvent ensuite répartir comme ils le souhaitent entre les

différentes matières. Ce modèle, qui peut être qualifié de «flexibilité horizontale», se rencontre dans les trois Communautés de Belgique, en Italie, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni;

- les instructions ou recommandations indiquent le nombre d'heures à consacrer à chaque matière sur un certain nombre d'années, voire sur l'ensemble de l'enseignement obligatoire. Les établissements peuvent ensuite répartir ces heures entre les différentes années comme ils l'entendent. Ce modèle, qui peut être qualifié de «flexibilité verticale», se rencontre en République tchèque, en Estonie, en Finlande, en Suède, en Norvège et en Irlande au niveau CITE 2.

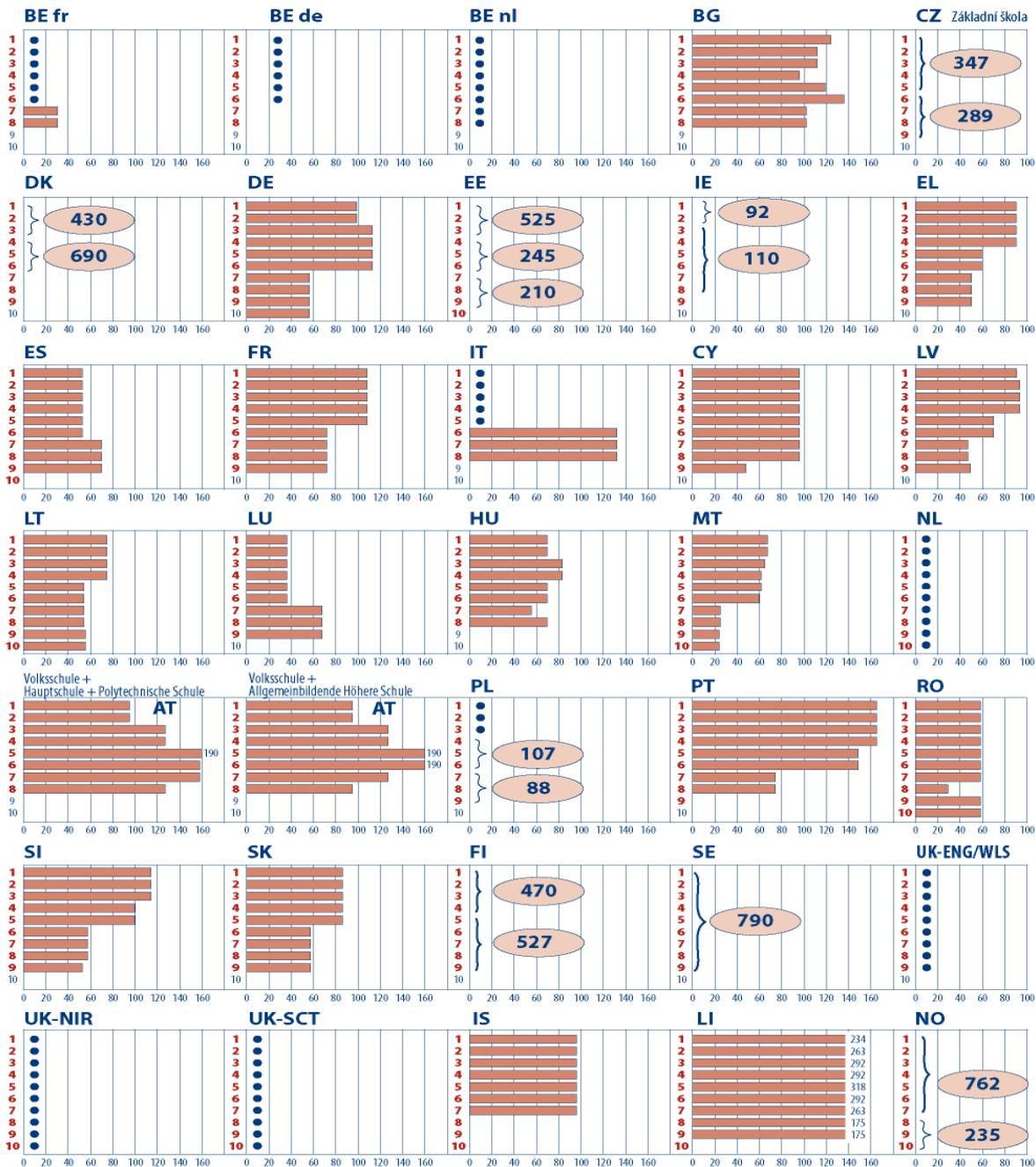
En Belgique (Communauté flamande), en République tchèque, en Estonie, aux Pays-Bas, en Pologne, en Suède, au Royaume-Uni et en Norvège, la flexibilité est de type vertical et/ou horizontal tant au niveau CITE 1 qu'au niveau CITE 2, tandis que la Belgique (Communauté française) et l'Italie ont un modèle de flexibilité horizontale uniquement au niveau CITE 1.

Sur les 20 pays dans lesquels le nombre d'heures minimum d'enseignement à consacrer à l'éducation artistique est spécifié pour chaque année, la moitié environ diminuent ce nombre dans les dernières années de l'enseignement obligatoire. Dans trois pays (Chypre, Roumanie et Islande), le nombre d'heures consacrées à l'éducation artistique demeure relativement stable tout au long de l'enseignement obligatoire. On n'observe une augmentation marquée du nombre de ces heures tout au long de l'enseignement obligatoire que dans trois pays: l'Espagne, le Luxembourg et l'Autriche.

Au niveau CITE 1, dans la moitié environ des pays, entre 50 et 100 heures par an approximativement sont à allouer à l'éducation artistique. Les pays qui s'écartent nettement de cette fourchette sont d'une part le Luxembourg qui y consacre 36 heures par an, et d'autre part, le Portugal où jusqu'à 165 heures y sont dédiées et le Liechtenstein, qui y consacre jusqu'à 318 heures (il est à noter cependant que ce chiffre représente le temps imparti au domaine intégré «création, musique et sports», qui inclut donc le temps consacré à l'éducation physique).

Par rapport au niveau CITE 1, le nombre d'heures consacrées à l'éducation artistique au niveau CITE 2 est légèrement inférieur: environ la moitié des pays se situent dans une fourchette de 25 à 75 heures par an. Les pays qui s'en écartent assez nettement sont la France (108 heures dans les deux premières années du niveau CITE 2, le temps d'enseignement des matières artistiques étant ensuite de 72 heures), l'Italie (132 heures), l'Autriche (190 heures) et le Liechtenstein (292 heures dans la première année du niveau CITE 2, après quoi le nombre d'heures diminue, mais comme au niveau CITE 1, le chiffre inclut le temps d'enseignement consacré à l'éducation physique).

Figure 2.3. Nombre minimum annuel d'heures à consacrer à l'éducation artistique obligatoire, par année d'enseignement et par pays. Enseignement obligatoire général à temps plein (CITE 1 et 2), 2007/2008.



Éducation artistique en tant que matière obligatoire

- Matière obligatoire, temps flexible
- } n Nombre d'heures réparties sur un certain nombre d'années
- Nombre d'heures par année d'enseignement

Axe vertical: les années représentées en caractères gras correspondent aux années d'enseignement des niveaux CITE 1 et 2. Elles couvrent tout l'enseignement obligatoire à temps plein dans la plupart des pays. Les années CITE 3, même si obligatoires, n'entrent pas dans le cadre de l'étude.

Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Belgique (BE de): malgré une certaine flexibilité d'organisation sur les deux années, les «activités complémentaires» obligatoires au programme des 7^e et 8^e années comportent toujours de l'éducation artistique, et ce pour une moyenne de 30 heures par année.

Bulgarie: Information non vérifiée au niveau national.

Allemagne: le nombre d'heures d'enseignement d'éducation artistique est le même dans la *Hauptschule*, la *Realschule* et le *Gymnasium*.

Espagne: les chiffres fournis correspondent au programme d'études minimal obligatoire national qui absorbe entre 45 et 55 % du temps d'enseignement. Il est possible que certaines Communautés autonomes aient augmenté le nombre d'heures consacrées à l'éducation artistique dans leur région.

Lettonie: le chiffre indiqué représente le temps d'enseignement consacré aux arts visuels et à la musique uniquement. La littérature entre également dans le cadre de l'enseignement des matières artistiques dans le programme national et elle est enseignée de la 5^e à la 9^e année, à raison de deux leçons par semaine dans chaque année.

Luxembourg: au lycée général (secondaire classique), 33,8 heures sont consacrées à l'éducation artistique dans le programme de la 9^e année.

Hongrie: le programme d'études minimal obligatoire national recommande le temps d'enseignement à consacrer aux matières artistiques sur le temps d'enseignement total: années 1-4: 10-18 %; années 5-6: 12-16 % et années 7-8: 8-15 %.

Finlande: la répartition nationale des heures de cours donne le temps total d'enseignement pour le groupe de matières «musique, arts visuels, artisanat et éducation physique» en plus des minima séparés pour chaque matière. L'attribution nationale du temps d'enseignement réserve six heures de cours par an pour le tronc commun de l'éducation artistique et physique de la première à la quatrième année ainsi que pour la cinquième à la neuvième année. Cela donne une flexibilité au niveau local pour mettre l'accent soit sur l'éducation artistique ou physique. Par conséquent, il n'est possible de donner une moyenne théorique du temps d'enseignement des arts qu'en divisant le temps d'enseignement du tronc commun équitablement entre les quatre matières.

Suède: il s'agit du nombre minimum d'heures que les écoles peuvent consacrer à l'éducation artistique.

Liechtenstein: les chiffres indiqués incluent l'éducation physique. La figure représente la situation au *Gymnasium* pour les 8^e et 9^e années. Les programmes de l'*Oberschule* et ceux de la *Realschule* prévoient que 117 heures soient consacrées à la création, l'enseignement artistique et le sport en 8^e année et 58 heures en 9^e année.

Note explicative

L'information s'appuie sur les recommandations nationales minimales. Seule l'éducation artistique en tant que discipline obligatoire est prise en considération. Le «temps flexible» indique que le temps à consacrer à l'éducation artistique n'est pas fixé. Le chiffre ne tient pas compte des contributions des disciplines non spécifiques et de l'enseignement complémentaire (transcurriculaire) à l'éducation artistique.

Dans le graphique, maximum 10 années sont visibles pour les niveaux CITE 1 et 2, même s'ils comprennent 11 années dans certains pays (Malte et Royaume-Uni (Écosse)).

Réformes depuis l'année scolaire 2007/2008: les réformes du programme actuellement en cours dans plusieurs pays peuvent avoir une incidence sur le temps d'enseignement consacré à l'éducation artistique. En Finlande, par exemple, le ministère de l'éducation a nommé en 2009 un groupe de travail afin de préparer des propositions relatives aux objectifs nationaux et à la répartition des heures de cours dans l'enseignement de base. L'un des objectifs mentionnés dans la réforme est de renforcer le statut des matières artistiques dans le programme d'études

2.4 Liens transcurriculaires entre les matières artistiques et les autres matières

À peine un peu plus d'un tiers des pays établissent, dans leurs programmes scolaires, des liens transcurriculaires entre les matières artistiques et les autres matières, qui sont exprimés soit sous la forme d'objectifs d'apprentissage, soit sous la forme de relations thématiques entre certaines matières spécifiques. Neuf pays (Belgique (Communauté flamande), République tchèque, Grèce, Espagne, Irlande, Lettonie, Autriche, Slovaquie et Finlande) encouragent les liens transcurriculaires entre les matières artistiques et toutes les autres matières dans le cadre des objectifs fixés pour l'ensemble du programme. En Espagne, par exemple, la législation relative au programme d'études minimal obligatoire national précise, en plus des objectifs à atteindre à l'issue de chaque degré d'enseignement, les compétences de base que les élèves doivent acquérir à travers tous les domaines et matières de l'enseignement obligatoire. Ces compétences comprennent les «compétences culturelles et artistiques». En Irlande, le programme d'études de l'école primaire met un fort accent sur «l'intégration» comme l'un de ses principes clés. Cela se reflète dans les documents curriculaires pour la musique, les arts visuels et dramatiques qui donnent des conseils sur l'importance et le potentiel de l'intégration des matières artistiques dans les autres domaines du programme. En Autriche, un décret administratif – *Grundsatzlerlass zum Projektunterricht* (1992-2001) – énonce les principes didactiques applicables à toutes les matières et préconise de développer dans

les établissements scolaires les conditions propices à un enseignement davantage axé sur l'interdisciplinarité et sur les projets. En outre, «la créativité et le dessin» est l'un des cinq domaines éducatifs transcurriculaires (*Bildungsbereiche*) pertinent pour toutes les matières.

Dans certains cas, la promotion de liens transcurriculaires est explicitement exprimée en tant qu'objectif du programme d'éducation artistique. C'est notamment le cas en République tchèque, en Grèce, en Lettonie, au Luxembourg, en Hongrie, en Finlande et en Suède. En Grèce, par exemple, les élèves sont encouragés à «participer à des activités théâtrales propices à l'établissement de liens thématiques transdisciplinaires». En Slovénie, le programme d'enseignement de la musique a pour but de «reconnaître les liens qu'entretiennent la musique et la langue maternelle, les langues étrangères et d'autres domaines artistiques». En Suède, le programme obligatoire d'éducation musicale stipule que les élèves doivent «se familiariser avec l'interaction entre la musique et d'autres domaines de connaissances». Le plus souvent, les liens sont établis avec l'ensemble des autres matières ou plus spécialement avec les langues/matières littéraires. Toutefois, le Luxembourg établit un lien entre les arts et les sciences.

Dans bon nombre de pays (dont la République tchèque, l'Estonie, l'Irlande, la France, la Lituanie, la Hongrie, Malte, la Pologne, la Roumanie, la Slovénie, la Finlande, la Suède, le Royaume-Uni et l'Islande), les liens transcurriculaires entre les matières artistiques et les autres matières peuvent être établis au niveau local ou à celui des établissements. Par exemple, en France, des équipes d'enseignants peuvent tirer parti d'un certain nombre d'initiatives (itinéraires/parcours diversifiés, projets transcurriculaires et sorties découverte) pour établir un lien entre les matières artistiques et d'autres matières. Bien qu'il soit nécessaire d'établir des liens transcurriculaires au niveau local, les ministres de l'éducation et de la culture encouragent depuis un certain temps déjà l'adoption d'un projet artistique et culturel dans tous les établissements d'enseignement. En Pologne, ces liens transcurriculaires sont définis en fonction des filières. Le chef d'établissement doit veiller à ce que les thèmes au programme des différentes filières, par exemple «patrimoine culturel régional», soient inclus dans les programmes d'études de l'établissement. En Roumanie, les décisions concernant les liens transcurriculaires sont prises au niveau des établissements. Les thèmes transcurriculaires proposés par les établissements sont notamment les suivants: langue et littérature roumaines et éducation musicale, qui intègre textes littéraires et œuvres musicales; compétences pratiques et beaux-arts, qui vise à faire participer les élèves du primaire à la décoration de leur établissement; monuments artistiques et lieux historiques d'une ville donnée; photographie entre science et art. Les liens transcurriculaires de ce type sont plus répandus au niveau CITE 1, où les enseignants sont habituellement chargés d'enseigner à leur classe toutes les matières du programme. En Irlande, les liens transcurriculaires sont encouragés également aux deux niveaux CITE 1 et 2.

Il est possible que les réformes du programme d'enseignement actuellement mises en œuvre dans plusieurs pays aient un impact sur les liens transcurriculaires entre les matières artistiques et toutes les autres matières. En France, le Socle commun encourage vivement les enseignants à établir des liens entre les matières artistiques et d'autres matières, notamment: la musique, le texte et la langue; les arts visuels, la perspective et la géométrie, l'éducation physique et le sport, la danse, le rythme et la musique; le français et l'art dramatique. En plus de cela, l'éducation obligatoire de l'histoire de l'art, introduite à partir de l'année scolaire 2008/2009, englobe des contenus de différentes disciplines.

2.5 Utilisation des TIC dans le cadre du programme d'éducation artistique

Dans les deux tiers des pays, des recommandations spéciales encouragent l'utilisation des TIC dans le cadre du programme d'éducation artistique. La Pologne déclare que de telles informations ne sont pas déterminées au niveau national si bien que les politiques concernant l'utilisation des TIC dans le cadre du programme d'éducation artistique varient d'une école à l'autre.

Dans dix pays, à savoir la Belgique (Communauté flamande), le Danemark, l'Estonie, l'Irlande, l'Espagne, la France, la Slovénie, la Finlande, le Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord) et la Norvège, l'utilisation des TIC est officiellement recommandée dans toutes les matières du programme d'études, y compris dans les matières artistiques. En Communauté flamande de Belgique, en Estonie, en Slovénie et au Royaume-Uni (Irlande du Nord), l'utilisation des TIC est exprimée sous la forme d'un objectif de niveau d'études transcursculaire concernant toutes les matières, y compris les matières artistiques. En Communauté flamande de Belgique, un plan d'action pour l'e-culture a été préparé en 2007 en relation à l'éducation, avec plusieurs mesures concernant l'utilisation des TIC dans l'éducation artistique, dont: logiciels libres pour la divulgation de collections d'œuvres d'art et d'images, formation continue des enseignants, un blog sur la politique d'e-culture, et la production de plusieurs études thématiques. Le nouvel objectif final transcursculaire relatif aux TIC a été introduit le 1^{er} septembre 2007. Selon cet objectif, qui concerne particulièrement le programme d'éducation artistique, les élèves doivent expressément être capables d'utiliser les TIC pour donner une expression créative à leurs propres idées. L'utilisation des TIC est considérée comme importante pour la Communauté flamande de Belgique car elle permet aux élèves qui ont des idées mais qui sont mauvais en dessin, par exemple, de disposer d'un autre moyen de concrétiser leurs idées. Au Royaume-Uni (Irlande du Nord), les objectifs d'apprentissage pour toutes les matières artistiques (sauf la musique) au niveau *key stage 3* (de 11 à 14 ans) spécifient que les élèves doivent pouvoir utiliser les mathématiques et les technologies de l'information et de la communication lorsque c'est approprié.

Au Danemark et en Espagne, un des principaux objectifs du gouvernement en matière d'éducation est d'améliorer l'utilisation des TIC dans l'enseignement primaire et secondaire inférieur. Au Danemark, la loi sur la *Folkeskole* prévoit que l'utilisation des TIC soit intégrée dans chaque cours et programme d'études chaque fois que cela est pertinent afin de soutenir l'apprentissage. En Espagne, le programme minimal national définit la «compétence numérique» comme une des huit compétences de base que les élèves doivent acquérir dans le cadre de la scolarité obligatoire.

En France, la certification des compétences en informatique et en utilisation d'Internet est aujourd'hui obligatoire pour l'attribution du diplôme national (le brevet) à la fin de la 3^e et toutes les matières contribuent à obtenir cette certification. De plus, l'État et les autorités territoriales soutiennent une politique visant à développer des ressources et des équipements répondant aux recommandations en matière d'enseignement.

En Slovénie, un projet en cours intitulé «Intégration du contenu transcursculaire des TIC dans les programmes révisés d'enseignement» entre dans le cadre du processus de modernisation des programmes d'études, y compris de ceux qui concernent l'enseignement des matières artistiques. Le groupe de travail de l'Institut national d'éducation, qui a rédigé les programmes révisés d'enseignement des matières individuelles, s'est assuré que les TIC sont intégrées dans la définition de chaque matière, dans les objectifs généraux, dans les recommandations didactiques spéciales et dans les résultats escomptés (les niveaux de connaissance). On espère que cette approche assurera à tous les élèves la maîtrise du numérique et leur permettra d'exprimer leurs idées créatives dans tous les domaines d'apprentissage et les aidera également à améliorer leur potentiel créatif dans le domaine des arts.

Malte a récemment lancé la stratégie nationale d'apprentissage en ligne (*National e-Learning Strategy 2008-2010*). Les principes sous-jacents de cette stratégie sont de s'assurer que les éducateurs et les administrateurs ont les compétences et le soutien nécessaires pour utiliser les TIC dans leur travail et pour favoriser leur propre plan de carrière.

Dans douze autres pays, à savoir la Communauté germanophone de Belgique, la République tchèque, le Danemark, l'Irlande, l'Espagne, la France, l'Italie, la Roumanie, la Slovénie, la Finlande, le Royaume-Uni (Écosse) et la Norvège), l'utilisation des TIC est explicitement spécifiée dans le programme d'éducation artistique. En Italie, au Royaume-Uni (Écosse) et en Norvège, l'utilisation des

TIC est recommandée en ce qui concerne toutes les matières artistiques et plus particulièrement au niveau CITE 2. En Irlande, c'est le cas au niveau CITE 1. En Espagne, où cette recommandation concerne de manière identique les deux niveaux d'enseignement, un des objectifs généraux de tous les programmes d'éducation artistique est de connaître et d'apprendre à utiliser les possibilités offertes par l'audiovisuel et les TIC pour l'observation, la recherche d'informations, l'élaboration de ses propres productions plastiques, visuelles ou musicales et l'auto-apprentissage. En France, les programmes d'études et de nombreuses circulaires recommandent aux enseignants de tirer parti du potentiel des nouvelles technologies dans leur enseignement. Ces recommandations sont plus explicites pour les programmes du niveau CITE 2. En Irlande, de plus en plus, l'utilisation des TIC dans la technologie musicale est encouragée par les enseignants (surtout au niveau CITE 2) grâce à la création de pistes numériques/audio et de matériel TIC utilisés dans les leçons par les enseignants et les élèves. De plus, la technologie musicale est une composante facultative de l'examen d'État de fin de niveau CITE 2 où les étudiants sont aussi évalués pour la composition.

Dans d'autres pays, l'utilisation des TIC ne s'applique qu'à des matières artistiques particulières. Il s'agit le plus souvent des matières entrant dans le cadre des «arts visuels» (y compris les beaux-arts, les arts appliqués, les arts plastiques, le graphisme et le design). C'est le cas en Communauté germanophone de Belgique où l'utilisation des TIC n'est soulignée que dans les programmes d'arts appliqués et d'arts graphiques, en République tchèque où l'utilisation du numérique, de l'infographie, de la photographie, de la vidéo et de l'animation informatique est spécifiée dans le programme des beaux-arts et en Hongrie où l'utilisation des TIC est une exigence explicite inscrite dans le programme national de base, dans la section concernant la culture visuelle.

En Roumanie, dans l'enseignement secondaire à orientation artistique (avec spécialisation en architecture, en art environnemental et en design), les TIC sont intégrées dans l'enseignement de la matière «traitement informatique des images». Au Danemark et en Slovénie, l'utilisation des technologies numériques est également indiquée dans l'enseignement de la musique et des arts visuels, mais leur utilisation dans cette dernière matière reste plus importante.

CHAPITRE 3. INITIATIVES ET RECOMMANDATIONS POUR LE DÉVELOPPEMENT DE L'ÉDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE

Ce chapitre a pour objectif de rendre compte des initiatives et recommandations relatives à l'éducation artistique et culturelle prises par les autorités publiques éducatives, culturelles ou sociales. Ces initiatives concernent essentiellement le développement de l'éducation artistique au sein des établissements scolaires. Les informations spécifiquement relatives à l'organisation des programmes d'études se trouvent dans le chapitre 2.

Il comprend six sections qui structurent l'information par thèmes:

- organismes et réseaux nationaux spécifiquement mis en place pour promouvoir l'éducation artistique et culturelle;
- collaborations entre les écoles et le monde artistique et culturel;
- utilisation des TIC dans le cadre de l'éducation artistique et culturelle;
- organisation d'activités artistiques et culturelles extracurriculaires;
- festivals, célébrations et concours à caractère artistique et culturel;
- autres.

3.1. Organismes et réseaux nationaux spécifiquement mis en place pour promouvoir l'éducation artistique et culturelle

En Belgique (Communautés française et flamande), au Danemark, en Irlande, à Malte, aux Pays-Bas, en Autriche et en Norvège, des organismes ont été mis en place pour développer l'éducation artistique et culturelle par le biais d'initiatives spécifiques. En Communauté française de Belgique, la «Cellule culture-enseignement», sous la tutelle du secrétariat général du ministère de la Communauté française, est chargée de prendre et de faciliter diverses initiatives visant à établir des partenariats entre les sphères éducative et culturelle. Cette cellule dispose de son propre site web, sur lequel elle présente diverses idées dont peuvent s'inspirer les enseignants et les élèves pour entreprendre des activités dans ce domaine, à tous les niveaux d'enseignement. En Communauté flamande de Belgique, le ministère de l'enseignement et de la formation a mis en place un organisme similaire du nom de *Canon Cultuurcel* (pour des exemples d'initiatives spécifiques émanant de cet organisme, voir la section 3.3. sur les TIC).

Au Danemark, le ministère de la culture a institué une nouvelle agence, le «Réseau pour l'enfance et la culture»⁽⁹⁾, qui a pour mission de coordonner les activités dans le domaine de l'enfance, de la culture et des arts et qui joue un rôle consultatif auprès du ministère de la culture. Ce réseau regroupe des représentants de quatre organes ministériels et de trois ministères: l'Agence danoise des bibliothèques et de la communication, l'Agence nationale du patrimoine culturel, le Conseil artistique, l'Institut cinématographique danois, le ministère de la culture, le ministère de l'éducation et le ministère de la protection sociale. Ce réseau doit veiller à ce que toutes les subventions gouvernementales destinées à l'enfance, à la culture et aux arts soient utilisées de la manière la plus efficace et efficiente possible. Il encourage les institutions culturelles à concerter leurs efforts pour mener les multiples projets en faveur de l'enfance et de la culture et contribue au développement de nouvelles méthodes.

(9) Veuillez consulter le site internet <http://www.boernekultur.dk>

Par ailleurs, il dispose de son propre portail et de son propre service de publications sur la toile. Ce portail présente des exemples d'activités liées à l'enfance, à la culture et aux arts actuellement menées dans les garderies, les établissements scolaires et les institutions culturelles, l'objectif étant de susciter l'émulation.

En Irlande, les *Arts Offices* (bureaux artistiques) attachés aux conseils de comté sont chargés de promouvoir l'organisation de festivals et de projets à caractère artistique, en collaboration avec les agences nationales et les groupes de la communauté locale (pour plus d'informations sur les festivals, célébrations et concours, voir section 3.5). Par ailleurs, dans le sillage du rapport du Réseau musical publié en 2003 intitulé *A national system of local music education services* (Un système national de services locaux pour l'éducation musicale), une Commission pour les arts et l'éducation a été mise en place à la demande conjointe du ministre des arts, des sports et du tourisme et du ministre de l'éducation et des sciences. *Points of Alignment*, le rapport de cette Commission spéciale pour les arts et l'éducation a été publié par le Conseil des arts en juillet 2008. Ce rapport fait de nombreuses recommandations concernant l'amélioration des matières artistiques au sein du programme d'études irlandais.

À Malte, un organisme du nom de *Heritage Malta* a récemment institué une unité éducative dont les principales fonctions sont notamment de fournir des ressources éducatives spécialisées (concernant le patrimoine), d'établir de nouveaux partenariats avec les établissements éducatifs locaux, de consolider les partenariats existants et d'apporter son concours aux activités d'éducation culturelle. Une section spéciale de services éducatifs pour les jeunes, du nom de YES (*Youth and Youngsters Educational Services*) a été créée. Elle est responsable de diverses initiatives d'éducation culturelle destinées aux établissements d'enseignement primaire et secondaire, dont des visites de musées et de sites historiques. *Heritage Malta* fournit aussi des ressources spécifiquement conçues à des fins pédagogiques (manuels pour les élèves et pour les enseignants).

Aux Pays-Bas, l'organisme *Cultuurnetwerk Nederland* est chargé de collecter et de diffuser des informations et les connaissances sur l'éducation artistique et culturelle, tant aux Pays-Bas qu'à l'étranger. Il met ces ressources à la disposition via sa bibliothèque et ses publications, ainsi que sur internet et au travers de rencontres. *Cultuurnetwerk Nederland* est pour partie subventionné par le ministère néerlandais de l'éducation, de la culture et des sciences.

L'Autriche s'est aussi dotée d'un centre d'expertise pour l'éducation artistique et culturelle, *EDUCULT Vienna*. Depuis 2004, certaines activités importantes de l'ancien service autrichien de la culture (*Österreichischer Kultur-Service – ÖKS*) ont été transférées au département de la médiation culturelle de *KulturKontakt*. En outre, dans la plupart des Länder, des agences sont chargées d'activités spécifiques, notamment de fournir un soutien aux établissements scolaires pour les visites d'institutions culturelles, les projets culturels et les programmes d'invitation d'artistes.

En Norvège, le Centre national norvégien pour les arts et la culture dans l'éducation, instauré en 2007, vise à promouvoir les arts et la culture et sert de centre de documentation et d'information pour les écoles de tous les niveaux (y compris le niveau préprimaire). Il est également responsable de la mise en œuvre du plan stratégique pour l'apprentissage créatif, il coordonne le réseau national des universités et établissements d'enseignement supérieur qui offrent une formation pour les enseignants dans le domaine des matières artistiques et qui sont liés aux musées universitaires et au cartable culturel (voir section 3.2). Ce centre se situe à l'université de Bodø. Il coordonne le réseau norvégien pour les matières esthétiques (*Nettverk for estetiske fag*) qui comprend des représentants d'universités et d'établissements d'enseignement supérieur offrant des formations ou études pour les enseignants dans le domaine de la didactique des matières artistiques.

3.2. Collaborations entre les écoles et le monde artistique et culturel

Tous les pays font état de recommandations ou d'initiatives spécifiquement destinées à encourager les partenariats entre établissements scolaires et artistes professionnels et/ou organisations artistiques. Ce qui diffère d'un pays à l'autre est le degré de formalisation et de mise en œuvre de ces recommandations et initiatives à l'échelle nationale. La République tchèque, l'Espagne, l'Italie, la Pologne, la Suède et l'Islande déclarent que les recommandations ou initiatives de ce type n'émanent pas du niveau national mais, souvent, du niveau local et/ou de celui des établissements.

Visites culturelles scolaires

Un peu plus de la moitié des pays déclarent que la forme de partenariat la plus répandue est la visite par les élèves de lieux présentant un intérêt culturel: musées (le plus souvent) mais aussi galeries, théâtres et salles de concerts. Toutefois, les conditions dans lesquelles sont organisées de telles visites diffèrent d'un pays à l'autre. Dans certains pays, les décisions concernant l'organisation – ou non – de visites culturelles, leur fréquence et leur nature, sont exclusivement du ressort des établissements, alors que dans d'autres, cette tradition est plus solidement établie ou des mesures particulières sont en place pour encourager le recours plus généralisé à de telles pratiques.

Dans sept pays, les visites culturelles sont officiellement incluses dans le programme scolaire. C'est le cas en Grèce, en Slovénie, en Slovaquie et en Finlande, où ces visites sont systématiquement intégrées au curriculum lorsque le thème s'y prête, ainsi qu'en Lettonie où les normes pour l'enseignement de base adoptées en 2005 encouragent spécifiquement les visites scolaires dans les musées. De même, aux Pays-Bas, le programme de politique nationale «Culture et école» recommande aux établissements scolaires de faire une plus large place aux activités culturelles dans leur programme d'études. Dans le cadre de ce programme, divers projets de partenariat ont été développés pour aider les établissements scolaires à intégrer la culture au sens large dans leurs activités, l'objectif étant de faire du patrimoine culturel un support pédagogique plus accessible. C'est également le cas en France où la loi de 1988 relative aux enseignements artistiques, et les nombreuses circulaires publiées depuis lors, préconisent explicitement l'établissement de partenariats de toutes sortes en faveur de l'éducation artistique. Par ailleurs, depuis la rentrée 2008, les projets d'écoles ou d'établissements doivent tous intégrer une dimension artistique et culturelle concernant tous les élèves. Parallèlement, les structures soutenues par le ministère de la culture et de la communication ont dorénavant l'obligation d'inscrire une dimension éducative dans les contrats d'objectifs qu'elles signent avec les directions régionales des affaires culturelles.

En Estonie, à Chypre, en Hongrie, à Malte, en Roumanie et en Finlande, un système d'éducation muséale existe sous une forme ou une autre, tandis que dans d'autres pays, les liens entre musées et système éducatif sont moins développés et moins formalisés.

En Allemagne et en Espagne aussi, les visites pédagogiques d'élèves dans les musées sont très courantes. Elles sont encouragées étant donné qu'elles sont fréquemment gratuites. En Allemagne, par exemple, certains musées proposent une journée hebdomadaire de «gratuité pour les groupes scolaires», afin de faciliter les visites pédagogiques de ce type.

En Estonie, presque tous les musées disposent d'employés responsables de la création de programmes éducatifs qui, notamment, incluent un volet «travaux pratiques» donnant la possibilité aux élèves de mener un parcours actif au sein du musée.

À Chypre, l'éducation muséale des élèves du niveau CITE 1 a été progressivement développée au cours des dix dernières années. Les éducateurs muséaux du ministère de l'éducation et de la culture travaillent en collaboration étroite avec le département des antiquités du ministère de la communication afin de produire des supports pour les élèves et les enseignants du primaire. Les

programmes éducatifs sont conçus et mis en œuvre selon une approche scientifique transversale, interdisciplinaire, visant à promouvoir l'apprentissage expérimental et actif, le travail de groupe, l'observation, l'investigation, la découverte et le développement de l'esprit critique. Toutes les activités muséales visent à renforcer et à enrichir les connaissances, les expériences émotionnelles et les compétences des élèves du primaire. Des programmes éducatifs permanents, auxquels participent neuf musées⁽¹⁰⁾, sont menés dans toutes les villes des territoires non occupés de Chypre. Chaque programme s'adresse à une année spécifique du primaire et comprend des visites guidées et des activités sur site, qui portent sur des questions présentant un intérêt interdisciplinaire.

De même, en Hongrie, un accent particulier est mis sur la pédagogie muséale et les musées emploient des spécialistes pour aider les divers publics à mieux appréhender et apprécier les expositions. En outre, des organismes indépendants proposent leur expertise et leurs services pour travailler avec les enfants à l'occasion d'expositions spécifiques dans des musées ou des galeries. Certaines facultés de formation des enseignants proposent même des formations en pédagogie muséale, ce qui souligne la place centrale que celle-ci occupe dans le système éducatif hongrois. En 2008, un Centre de pédagogie muséale pour l'art contemporain (*Kortárs Múzeumpedagógiai Központ*) a été mis en place. L'objectif de ce centre est de rapprocher l'art contemporain des étudiants et des enseignants. Le programme «Musées pour tous» (*Múzeumok Mindenkinék – MOKK*) vise à montrer les œuvres d'art d'une manière plus accessible et intéressante pour les visiteurs. Un de ses objectifs est également de renforcer les liens entre les musées et les institutions éducatives visant tous les groupes d'âges (par exemple, soutien méthodologique aux enseignants dans le cadre des activités faites lors de visites de musées).

En Autriche, dans le contexte du programme «Budget culturel pour les écoles fédérales», une recommandation formelle a été faite en vue d'introduire des «médiateurs culturels» au sein des écoles. Les autorités espèrent que ces médiateurs culturels contribueront à apaiser le ressentiment des enseignants face à la pléthore d'informations sur la participation des élèves à des événements culturels et au manque de soutien au sein des établissements pour tirer parti de ces événements.

Au Portugal, la direction générale pour l'innovation et le développement des programmes d'études a organisé une compétition nationale («Mon école a adopté un musée») visant à stimuler la connaissance, chez les élèves, des musées faisant partie du réseau des musées portugais ainsi que leur conscience du besoin de conservation et de protection de l'héritage culturel.

En Roumanie, une stratégie a été adoptée au niveau national pour mener à bien la décentralisation de certains domaines culturels, notamment pour développer la coopération entre les établissements scolaires et les musées. En fait, l'un des indicateurs de performance utilisés pour assurer le suivi et l'évaluation de la mise en œuvre de cette stratégie est précisément le nombre de visites scolaires organisées dans les musées. Les résultats de cet indicateur sont régulièrement communiqués par les autorités locales et régionales, l'objectif étant de mettre en exergue la dimension éducative des musées. Une autre initiative d'envergure nationale vise à promouvoir les activités extracurriculaires et, à cet égard, un protocole de collaboration pour développer les services éducatifs offerts par les musées sera prochainement signé entre le ministère de l'éducation, de la recherche et de la jeunesse et le ministère de la culture et des cultes. Ce protocole renforcera la collaboration entre les établissements scolaires et les musées et facilitera l'échange d'expériences entre les spécialistes des domaines culturel et éducatif. Il s'agit d'établir des liens entre le contenu des programmes scolaires et les services pédagogiques des musées et d'encourager la participation des élèves aux programmes proposés par les spécialistes attachés aux musées.

⁽¹⁰⁾ Musée byzantin, Galerie nationale d'art chypriote, musée ethnographique Leventon et musée archéologique de Nicosie; musée archéologique et musée médiéval de Limassol; musée sous-préfectoral et musée Pieridis de Larnaka; musée archéologique de Paphos.

En Finlande, un projet intitulé *Suomen Tammi* (Chêne finlandais) vise à améliorer la connaissance qu'ont les élèves du patrimoine culturel national et à renforcer le rôle de ce patrimoine dans l'éducation. Les objectifs de ce projet sont de développer chez les élèves les compétences liées à la conservation du patrimoine culturel, de soutenir la coopération entre les établissements scolaires et les spécialistes, d'informer les enseignants et les élèves de la pluralité et de la diversité des services offerts par les musées et par leurs réseaux, ainsi que de fournir des possibilités de travail scolaire multidisciplinaire et d'apprentissage par l'investigation. Dans le cadre d'un autre projet, intitulé *Kulttuurin laajakaista* (Haut débit culturel), neuf institutions culturelles en coopération avec le Conseil national de l'éducation finlandais offre une méthode d'enseignement et d'apprentissage qui permet d'utiliser les ressources disponibles dans les institutions culturelles en tant que matériel authentique et environnement d'apprentissage pour l'étude du patrimoine culturel et de la gestion de l'information dans différentes matières, dont les matières artistiques.

Au Royaume-Uni (Angleterre), le ministère de l'enfance, de l'école et de la famille a publié un «Plan pour l'enfance» (DCSF 2007), qui prévoit le droit pour les enfants et les jeunes de toutes origines socioculturelles de participer à des activités culturelles scolaires et extrascolaires de haute qualité. Ce plan prévoit également d'instaurer une offre de cinq heures de culture par semaine, qui sera organisée en cohérence avec le curriculum national et avec les activités des *Creative Partnerships* (Partenaires créatifs). Cette offre culturelle est précisée dans le document présentant la nouvelle stratégie du gouvernement en faveur de la créativité (DCMS 2008). Ce document énonce les possibilités que cette offre culturelle devrait fournir à tout jeune Anglais: assister à des spectacles de haute qualité; visiter des expositions, des galeries et des musées; visiter des sites du patrimoine; utiliser des services de bibliothèque et d'archives; apprendre à jouer d'un instrument de musique; pratiquer la musique ou le chant; prendre part à des spectacles de théâtre et de danse; participer à des activités de création littéraire ou écouter des auteurs; apprendre à connaître et à utiliser les techniques cinématographiques, les outils numériques ou les nouveaux moyens de communication; réaliser une œuvre d'art visuel ou d'artisanat. Un fonds pour la culture des jeunes (*Youth Culture Trust*) sera établi pour gérer des projets pilotes afin de développer cette nouvelle offre dans dix régions du pays au cours des trois prochaines années. La priorité sera accordée aux jeunes talentueux et aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers.

En Norvège où le ministère des affaires de l'Église et de la culture encourage les visites de musées et où celles-ci sont généralement gratuites, les musées organisent, pour les enseignants et les accompagnateurs, des cours avant les visites afin de définir plus d'objectifs d'apprentissage pour les élèves.

Partenariats avec des artistes

Un tiers environ des pays couverts dans cette étude déclare encourager les activités de partenariat entre établissements scolaires, enseignants, élèves et artistes. Comme pour les visites culturelles effectuées par les élèves, la fréquence et la nature de ces activités de partenariat dépendent souvent de l'établissement scolaire concerné. Cependant, elles sont plus formalisées et plus solidement établies dans certains pays (Danemark, Irlande, Hongrie, Autriche, Royaume-Uni (Angleterre) et Norvège).

Au Danemark, le «Réseau pour l'enfance et la culture» (voir section 3.1) gère un «programme d'invitation d'artistes» qui offre aux enfants et aux jeunes des possibilités de rencontrer des artistes; à cet effet, il fournit un soutien financier aux établissements de niveaux préprimaire, primaire et secondaire pour inviter des artistes à venir travailler pour une durée déterminée. En Irlande, les conseils de comté sont responsables du programme «artistes au sein des écoles», qui consiste pour l'essentiel à inviter des artistes et des poètes à venir travailler avec les enseignants et les élèves au sein des établissements scolaires.

En France, depuis plus de deux décennies, à l'initiative conjointe des ministères de l'éducation et de la culture, se sont développés de nombreux dispositifs visant à ce que les élèves, à tous les niveaux scolaires, rencontrent des artistes et travaillent avec eux à la réalisation d'un projet particulier. Il existe ainsi et par exemple de nombreux ateliers artistiques et des classes à projet artistique et culturel. Ces dispositifs peuvent concerner le temps périscolaire mais aussi être inscrits au cœur des enseignements. Ils sont financés pour partie par les ministères qui en sont les initiateurs.

En Hongrie, un partenariat entre des enseignants chargés de l'éducation artistique et des artistes professionnels a été mis en œuvre avec succès en 2004. Une formation, dans laquelle sont intervenus plusieurs artistes professionnels, a été organisée pour les enseignants travaillant dans des établissements qui comptent un grand nombre d'enfants roms désavantagés. Outre cette formation, les enseignants ont bénéficié du concours actif d'un artiste pour élaborer et mettre en œuvre des projets artistiques dans leur établissement respectif. Il est prévu de mettre en place, avec le concours de la Société hongroise des artistes créatifs et du Studio des jeunes artistes, un cadre de visites d'artistes professionnels dans les établissements scolaires mais, pour des raisons financières, ce projet n'a pas encore abouti.

Malte mentionne qu'il est fréquent que les élèves visitent des ateliers d'artistes dans le cadre de leur programme d'arts visuels, sur l'initiative de leur professeur d'éducation artistique.

En Autriche, *KulturKontakt* soutient le programme d'«événements dialogués» (*Dialogveranstaltungen*), qui concerne la participation d'artistes à des projets scolaires aux niveaux primaire, secondaire inférieur et secondaire supérieur. Les évaluations de ce programme, conduites en 2004/2005 et en 2005/2006, ont fait apparaître une augmentation du nombre d'événements, qui a atteint un total de 1 760.

Au Royaume-Uni (Angleterre), la principale initiative visant à encourager les partenariats entre les établissements scolaires et les artistes et opérateurs artistiques s'intitule *Creative Partnerships* (Partenariats créatifs). Cette initiative, lancée en 2002 par le ministère de la culture, de la communication et des sports (DCMS), a pour but de permettre aux jeunes des zones désavantagées de développer leur créativité et de concrétiser leurs aspirations, grâce à l'instauration de partenariats entre des établissements scolaires et des organismes, des entreprises et des acteurs individuels, actifs dans le domaine de la création au sens large, tels que des architectes, des danseurs, des ingénieurs, des musiciens, des scientifiques et des concepteurs de sites web. Les projets menés dans le cadre de cette initiative ne se limitent pas au domaine artistique.

En Norvège, l'initiative «Cartable culturel» a été récemment établie de manière permanente, en plus du programme d'études. Depuis 2008, elle couvre désormais tous les niveaux d'éducation. Le cartable culturel est un projet éducatif en rapport avec les arts, incitant l'établissement de collaborations entre les différentes formes d'art et les écoles au niveau local. Par ailleurs, les villes et les écoles peuvent établir des «contacts culturels» (*Kulturkontakt*), ceux-ci jouant le rôle de liens de communication entre les institutions externes travaillant dans le domaine des arts et les écoles. Ces contacts culturels devraient collaborer à la mise en œuvre du «cartable culturel» au sein du système éducatif.

3.3. Utilisation des TIC dans le cadre de l'éducation artistique et culturelle

Les deux tiers des pays étudiés ont formulé des recommandations ou pris des initiatives spécifiquement destinées à encourager l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans le programme d'éducation artistique. La Pologne et la Suède déclarent qu'aucun texte officiel national ne prévoit l'utilisation des TIC dans le programme d'éducation artistique, de sorte que les politiques en la matière varient d'un établissement scolaire à l'autre. L'analyse de l'utilisation des TIC dans les programmes d'études est effectuée au chapitre 2 (voir section 2.6).

Projets destinés à développer l'utilisation des TIC dans l'éducation artistique

La Communauté flamande de Belgique, l'Estonie, l'Irlande, le Portugal, l'Autriche et la Slovénie mènent ou ont mené des projets intéressants spécifiquement destinés à renforcer l'utilisation des TIC dans l'éducation artistique. En Communauté flamande de Belgique, l'organisme *CANON Cultuurcel*, mis en place par le ministère de l'enseignement et de la formation, a lancé le projet *INgeBEELD*, qui a pour objet de promouvoir l'utilisation des TIC dans l'enseignement des matières artistiques, dont les arts de la communication. Le projet *INgeBEELD* s'inscrit dans une vision intégrée de l'éducation audiovisuelle qui s'appuie sur une approche verticale (de la première année de la maternelle à la dernière année de l'enseignement secondaire) et horizontale (transversale à l'ensemble des matières et des cours) cohérente, congruente avec les objectifs de résultats et de développement du curriculum flamand. Au travers de cinq films de courte durée, *INgeBEELD 1* (pour les 3-8 ans) familiarise de manière créative les jeunes enfants avec les éléments constitutifs des moyens de communication audiovisuels. *INgeBEELD 2* (pour les 6-14 ans) propose un didacticiel pour l'apprentissage structuré du langage audiovisuel, qui met l'accent sur l'imagination, l'observation et l'expérience. Par rapport à *INgeBEELD 1*, qui s'adresse aux élèves plus jeunes, *INgeBEELD 2* est davantage axé sur la production expérimentale de films, de bandes vidéo et de brèves séquences audiovisuelles que sur la création audiovisuelle narrative. Cette approche multimédia et transdisciplinaire est suffisamment large pour inculquer aux élèves les principes de base de la culture en réseau et des nouveaux moyens de communication. Les diverses ressources de communication (téléphones portables, lecteurs mp3, jeux électroniques, etc.) sont intégrées de manière omniprésente à toutes les tâches. Dans *INgeBEELD 3* (pour les 12-18 ans), l'éducation aux arts de la communication s'effectue via un site web contenant des supports pour tous les parcours éducatifs (secondaire général, secondaire technique et professionnel, secondaire professionnel à temps partiel et enseignement secondaire artistique). Les élèves et leurs enseignants peuvent visiter, consulter et utiliser le site gratuitement. Une étude sur la mesure dans laquelle les jeux électroniques peuvent être considérés comme un bien culturel a été réalisée par VIWTA, un service du Parlement flamand. Les résultats de cette étude pourraient être utilisés pour les futures activités de développement dans ce domaine.

En Estonie, un programme scolaire (*Anima Tiger*) offre des cours sur différents aspects de l'animation⁽¹¹⁾. Il aide également les écoles à obtenir l'équipement nécessaire et organise des compétitions de films d'animation pour les élèves.

En Irlande, le Centre national des technologies éducatives (NCTE) fournit des services de conseil, de soutien et d'information aux établissements scolaires concernant l'utilisation des TIC dans l'éducation. Il mène différents projets permanents, dont *Cultural Ireland* et *IMMERSE*. *Cultural Ireland* (L'Irlande culturelle) est un programme collaboratif d'échanges virtuels conjointement mis en œuvre par les départements de l'éducation d'Irlande du Nord, d'Irlande et des États-Unis. Il a pour objet de développer et de produire des programmes éducatifs relatifs à la créativité, qui font appel aux TIC. Il est actuellement expérimenté dans certains établissements sélectionnés à cet effet et il est prévu de le généraliser via le site web de *Cultural Ireland*. *IMMERSE – Innovative Multi-Media Educational Resources for Students and Educators* (Ressources éducatives, multimédias et innovantes pour les étudiants et les éducateurs) est un partenariat d'apprentissage numérique établi entre le NCTE et la RTE (radiotélévision nationale), qui développe des contenus numériques interactifs en rapport avec le curriculum irlandais. Pour l'instant, il couvre trois domaines: arts visuels dans le primaire, sciences dans le primaire et sciences dans le secondaire. L'initiative liée à la réalisation de films au niveau primaire est appelée *The FIS Project*. Elle comprend le développement de l'utilisation des TIC et de la technologie digitale dans le domaine de l'éducation aux arts visuels.

(11) Veuillez consulter le site internet <http://www.htk.tlu.ee/animatiiger>

Au Portugal, il existe plusieurs initiatives telles que la mise en place d'un plan multidisciplinaire et d'une équipe «technologie et éducation» dont l'objectif est la création, la mise en œuvre et l'évaluation des initiatives visant l'utilisation de la technologie et des ressources digitales au sein des établissements scolaires.

En Autriche, le programme *FutureLearning* encourage diverses initiatives et projets, tels que *Musée en ligne* et *net-music.at*. Le programme «Musée en ligne» existe depuis déjà onze ans et est parrainé par le ministère fédéral de l'éducation, des arts et de la culture et géré par *KulturKontakt*. L'objectif de ce programme est de fournir aux élèves et aux enseignants des possibilités d'analyse approfondie de l'art et de la culture aux niveaux régionaux, nationaux et internationaux. Les participants peuvent également entreprendre des explorations détaillées du patrimoine culturel mondial tout en utilisant les TIC. Dès lors, «Musée en ligne» s'inscrit sciemment dans une approche interdisciplinaire. Les élèves et les enseignants, avec l'aide de représentants qualifiés des musées, des milieux artistiques et des institutions culturelles, collectent et mettent en forme des contenus appropriés qu'ils présentent ensuite en plusieurs langues sur internet. Ce programme aborde diverses questions relatives à l'innovation technique, à l'histoire de l'art ou à la muséologie. En 2007, plus de 450 projets en ligne avaient été menés par des enfants de tous âges et plus d'une centaine de musées et galeries avaient participé à ce programme.

En Slovaquie, divers projets artistiques comportant une dimension électronique sont mis en œuvre. L'un de ces projets multilatéraux est le projet Comenius «L'art vu par les enfants et via une souris d'ordinateur», qui examine les liens transcurriculaires qu'entretiennent les arts visuels avec l'étude de la langue du pays, l'éducation musicale, l'étude des sciences naturelles et l'éducation à l'environnement. Un autre projet, auquel participent actuellement plusieurs établissements scolaires, est le projet «Galerie d'art – Galerie virtuelle», qui vise à encourager la créativité grâce à l'utilisation des TIC. Les élèves présentent leurs créations artistiques sur un thème spécifique et les auteurs des cinq meilleures créations reçoivent une petite récompense à la fin de l'année.

Ressources électroniques pour les établissements scolaires

Sept pays (Communauté flamande de Belgique, République tchèque, Grèce, Espagne, France, Malte et Slovaquie) font état de politiques spécifiques ou d'initiatives destinées à doter les établissements scolaires de ressources électroniques qui sont aussi utilisées pour améliorer l'enseignement des matières artistiques.

La Communauté flamande de Belgique a adopté une politique logicielle permettant d'équiper les établissements scolaires de logiciels multimédias gratuits d'animation et de traitement de texte, d'image et de son. Les établissements reçoivent des CD-ROM et des fiches didactiques qui leur expliquent comment utiliser ces logiciels en classe. Certaines mesures concernent l'utilisation des TIC dans l'enseignement artistique, dont le recours à des logiciels libres pour la présentation de collections d'œuvres d'art et d'images, des actions de formation continue pour les enseignants, une chronique sur le net consacrée à la politique de e-culture et la réalisation de plusieurs études thématiques

En République tchèque, le principal objectif du projet EduArt est la création d'un logiciel permettant de présenter l'information de manière graphique et interactive. Le but est à la fois de développer la créativité des élèves et de présenter le résultat de leurs activités. Cet outil n'est pas uniquement pensé pour l'enseignement des matières artistiques, mais vise à développer la créativité des élèves à travers l'ensemble du programme d'étude⁽¹²⁾. Soutenu jusqu'en février 2008 par le ministère de

(12) Veuillez consulter le site internet <http://www.eduart.cz>

l'éducation, de la jeunesse et des sports et le Fond social européen, ce projet continue à exister en tant qu'activité de l'association EduArt.

En France, depuis 1997, une direction centrale au sein du ministère est chargée du développement des TIC. Elle crée et labélise des ressources pédagogiques, certaines étant documentaires, d'autres logicielles. Par ailleurs, le Centre national de documentation pédagogique (CNDP), établissement public sous tutelle du ministère de l'éducation nationale, tend à développer de plus en plus des ressources documentaires en ligne à destination des différents niveaux éducatifs.

La Grèce envoie aussi aux établissements scolaires des supports pédagogiques faisant appel aux TIC, tels que des CD-ROM et des DVD. En Espagne, le ministère de l'éducation, des politiques sociales et du sport, via l'Institut supérieur de formation et de ressources en ligne pour les enseignants (ISFTIC), ainsi que certaines Communautés autonomes, fournissent aux acteurs éducatifs diverses ressources pour enseigner les arts par le biais des nouvelles technologies. Certaines de ces ressources sont conçues pour être utilisées par les enseignants afin de faciliter le processus d'enseignement et d'apprentissage en classe, et d'autres par les élèves, pour leur permettre de travailler chez eux, par internet.

À Malte, dans le cadre de la «Stratégie nationale pour l'apprentissage électronique 2008-2010», le département de la gestion des programmes d'études et de l'apprentissage électronique a équipé gratuitement d'ordinateurs portables tous les enseignants, y compris ceux qui sont chargés d'enseigner les arts expressifs. En Slovénie, le ministère de l'éducation et des sports a entrepris un programme centralisé d'achat intensif d'équipements électroniques pour les établissements scolaires, indispensables pour mettre en œuvre les contenus électroniques intégrés aux programmes de diverses matières, y compris artistiques.

3.4. Organisation d'activités artistiques et culturelles extracurriculaires

Les activités extracurriculaires sont définies comme des activités conçues pour les enfants en âge scolaire afin qu'ils participent aux activités d'apprentissage en dehors du temps de cours normal. Certains systèmes éducatifs ou écoles proposent des activités artistiques financées ou subventionnées par des fonds public en dehors des heures de cours – pendant la pause déjeuner, après l'école, le week-end ou pendant les vacances scolaires.

Pratiquement tous les pays européens encouragent les établissements scolaires à proposer des activités artistiques extracurriculaires. Ces activités peuvent être organisées par les établissements et/ou par d'autres acteurs, tels que des artistes, des musées et autres institutions culturelles. La moitié des pays font état de recommandations ou d'initiatives visant à encourager l'organisation de telles activités. Une dizaine d'autres pays n'ont pas formulé de recommandations à l'échelon national, mais déclarent que les décisions en la matière sont prises au niveau local ou à celui des établissements.

Dans plusieurs pays (République tchèque, France, Italie, Portugal, Slovénie et Royaume-Uni (Angleterre et pays de Galles)), les recommandations concernant l'offre par les établissements scolaires ou d'autres organismes d'activités artistiques extracurriculaires ont un caractère contraignant. En France, le programme éducatif d'accompagnement est un dispositif nouveau qui structure et développe diverses actions déjà mises en œuvre. Il s'appuie sur l'implication des enseignants et mobilise de nombreux partenariats avec les institutions et associations extérieures. Grâce à ce programme, les élèves peuvent, sur une base volontaire, bénéficier d'une aide individualisée pour leurs devoirs et participer à des activités sportives et artistiques et culturelles quatre fois par semaine pendant deux heures à la fin de la journée scolaire. Ce changement a déjà été mis en œuvre en septembre 2007 au niveau CITE 2 et, depuis 2008, également au niveau CITE 1, mais uniquement pour les élèves inscrits dans les établissements qui font partie d'un réseau de réussite scolaire labellisé par le recteur d'académie). En Italie, chaque établissement scolaire est

légalement tenu d'élaborer un «Plan d'offre éducative» (*Piano dell'offerta Formativa*) qui doit comporter des activités extracurriculaires facultatives de nature artistique organisées pour les élèves l'après-midi. En outre, dans le cadre du projet «Écoles ouvertes» (*Scuole aperte*), chaque établissement ou réseau d'établissements peut introduire une demande de financement d'activités artistiques auprès du ministère de l'éducation. De même, au Portugal, chaque établissement, dans le cadre de son plan de développement, doit proposer des activités artistiques et culturelles facultatives pour les élèves. De plus, les autorités locales portugaises organisent des activités musicales et artistiques pour les élèves, qui sont financées par le ministère de l'éducation. Le Royaume-Uni (Angleterre) a introduit le concept d'«école élargie» (*extended school*): les établissements scolaires dans lesquels ce concept est déjà mis en œuvre offrent toute une palette de services et d'activités – y compris artistiques – à la communauté locale en dehors de l'horaire scolaire. Le gouvernement s'est fixé pour objectif, d'ici à 2010, de mettre en place au sein de tous les établissements scolaires des services élargis, notamment des activités dans les domaines de la musique et des arts visuels ainsi que des visites de musées et de galeries. Au pays de Galles, les «écoles dirigées vers la communauté» (*Community focused schools*) offrent le même type de services. Ces écoles furent introduites suite à la publication de *Learning Country (National Assembly for Wales 2001)* où le gouvernement de l'Assemblée galloise s'engageait à mettre les écoles au cœur des communautés.

Certains pays ont pris des initiatives et formulé des lignes directrices au niveau national pour encourager les activités artistiques extracurriculaires destinées aux jeunes (Belgique (Communauté française), Danemark, Chypre, Lettonie, Lituanie, Pays-Bas, Roumanie et Norvège). La Lettonie, par exemple, a formulé des recommandations non contraignantes préconisant d'inclure l'expression personnelle et la créativité dans les activités artistiques extracurriculaires. En Norvège, le ministère de l'éducation et de la recherche a ajouté au curriculum national un plan stratégique national qui vise à développer l'art et la culture, pour toutes les tranches d'âges. Ce plan accorde également de l'importance au développement d'écoles d'arts et de culture et leur collaboration avec les écoles locales. Cet effort coïncide avec la législation norvégienne selon laquelle toutes les communautés doivent avoir accès aux écoles d'arts et de culture qui offrent des cours et des activités extrascolaires dans le domaine des arts. En Roumanie, le ministère de l'éducation, de la recherche et de la jeunesse a élaboré une «Stratégie pour le développement des activités extracurriculaires et des activités éducatives scolaires». Le principe sous-jacent à cette stratégie est que les activités extracurriculaires sont bénéfiques pour l'ensemble du processus éducatif, en particulier pour le développement personnel. Cette stratégie ne se limite pas aux matières artistiques; elle couvre tous les domaines du curriculum et comporte diverses mesures destinées à améliorer les activités extracurriculaires, mesures qui portent notamment sur le développement des ressources, le développement de la formation pour les prestataires et l'amélioration des partenariats entre les établissements scolaires et la communauté locale. En outre, le ministère de l'éducation, de la recherche et de la jeunesse et le ministère de la culture et des cultes entendent concerter leurs actions en vue de promouvoir les activités extracurriculaires (voir aussi section 3.2).

La Communauté flamande de Belgique, le Danemark et les Pays-Bas encouragent la coopération entre les établissements scolaires et les institutions culturelles afin d'améliorer le contenu des activités artistiques extracurriculaires et de développer de nouvelles méthodes de travail créatives dans les établissements scolaires.

Dans 13 pays (Bulgarie, Allemagne, Estonie, Irlande, Grèce, Espagne, Hongrie, Autriche, Pologne, Finlande, Suède, Royaume-Uni (Écosse) et Islande), les décisions relatives à l'offre d'activités artistiques extracurriculaires sont prises au niveau local, souvent par les établissements eux-mêmes. En Grèce, par exemple, les activités extracurriculaires sont organisées au niveau local, soit sur l'initiative des enseignants, soit avec le soutien des bureaux régionaux ou locaux. En Espagne, les établissements scolaires peuvent bénéficier d'un soutien financier des autorités éducatives pour leurs activités extracurriculaires, mais ils sont libres de définir le contenu de ces activités. De même, en

Pologne, bien que les activités extracurriculaires ne soient encadrées par aucune recommandation nationale, les initiatives peuvent être élaborées par les autorités locales puis mises en œuvre par les établissements scolaires. En Irlande, les activités extracurriculaires relèvent de l'initiative des écoles et des enseignants. Elles sont généralement payées par les parents, bien qu'exceptionnellement ce ne soit pas le cas.

Type d'activités extracurriculaires

Les activités extracurriculaires proposées peuvent relever de diverses formes d'art, bien que la musique y soit particulièrement bien représentée. En Communauté française de Belgique, par exemple, ces activités portent sur les arts plastiques, visuels et spatiaux, la musique, la danse, l'art oratoire et l'art dramatique.

En République tchèque, l'enseignement élémentaire des arts (*Základní umělecké vzdělávání*) est inclus dans la loi sur l'éducation de 2004. Il est organisé par des écoles élémentaires des arts (*Základní umělecké školy*), qui ont une longue tradition. Elles offrent un enseignement de base, dépendant du gouvernement, extracurriculaire (il ne fait pas partie du programme de l'éducation artistique de l'école élémentaire), dont les principaux intéressés sont des élèves en âge de fréquenter les niveaux CITE 1 et 2. Toutefois ces écoles peuvent également offrir un enseignement pour les élèves plus âgés ainsi que pour les adultes. Il est possible d'y enseigner la musique, la danse, les arts visuels, le théâtre et la littérature dans ces écoles. En 2007, une première version pilote du programme cadre éducatif pour l'enseignement élémentaire des arts a été finalisée. Après une formation de grande ampleur (2009/2010), il est prévu que toutes les écoles élémentaires des arts proposent un enseignement selon les programmes éducatifs scolaires à partir de 2011/2012.

En Irlande, la plupart des établissements scolaires proposent à leurs élèves diverses activités artistiques extracurriculaires en option, après l'école, où prédomine toutefois la musique, fréquemment assortie de cours de chant choral, d'art orchestral et de danse. Les activités sont organisées localement par des écoles et des enseignants et varient d'un endroit à un autre. Les collaborations, au niveau secondaire, entre les départements d'arts visuels et ceux de musique sont très répandues lors des créations de shows musicaux.

À Malte, les classes d'été organisées à l'échelon national pour les enfants de 6 à 11 ans font une très large place aux arts expressifs, tout particulièrement les arts expressifs en lien avec le théâtre tels que l'art dramatique, la danse, les beaux-arts, la musique et l'art du textile.

En Autriche ainsi qu'en Communauté germanophone de Belgique, la fréquentation des *Musikschulen* (écoles de musique) fait traditionnellement partie intégrante des activités extracurriculaires organisées après l'horaire scolaire. Les *Musikschulen*, qui sont financées au niveau local (et central en Communauté germanophone de Belgique), proposent un enseignement musical indépendant de celui des établissements scolaires ordinaires. En Autriche, il existe une coopération croissante entre ces derniers et les *Musikschulen*. Bien que les *Musikschulen* dispensent essentiellement des cours de musique, certaines élargissent désormais leur offre de cours à l'art dramatique, à la danse classique et à la danse contemporaine.

Les activités artistiques extracurriculaires se déroulent le plus souvent après l'horaire scolaire, mais elles peuvent aussi être organisées durant les pauses déjeuner (Espagne, France et Finlande, par exemple) et/ou en période de vacances (Malte et Slovaquie, par exemple).

Conditions d'accès aux activités extracurriculaires

Comme cela a été décrit plus haut, la plupart des pays ont mis en place des dispositifs, soit au niveau national, soit au niveau local, pour encourager l'offre d'activités artistiques extracurriculaires. Toutefois, l'accès des élèves à ces activités est entravé par certains obstacles, en particulier en termes de financement et de disponibilité.

Dans plusieurs pays, les activités artistiques extracurriculaires sont subventionnées ou entièrement financées par les pouvoirs publics nationaux ou locaux (Belgique, République tchèque, Espagne, Italie, Lettonie, Autriche, Portugal et Finlande). Toutefois, certains pays font état de difficultés rencontrées par les établissements scolaires ou autres prestataires pour obtenir des financements au titre de leurs activités extracurriculaires. Dans les pays où l'offre d'activités artistiques extracurriculaires n'est encadrée par aucune stratégie nationale, la disponibilité de cette offre varie selon les établissements et les régions. En Finlande, par exemple, les disciplines proposées sont fonction des ressources disponibles dans chaque établissement scolaire. En Autriche, la participation aux activités extracurriculaires (telles que la fréquentation des *Musikschulen*) n'était possible dans le passé que si les parents étaient en mesure de la financer. Les enfants ont désormais la possibilité de fréquenter les *Campus schulen*, qui proposent des services d'accueil en journée complète et où les enfants peuvent choisir leurs activités extracurriculaires dans une palette qui va des arts aux sports. Les parents s'acquittent des frais mensuels pour l'accès à cette palette d'activités, mais des paliers tarifaires dégressifs sont prévus en fonction de l'origine sociale, ce qui permet d'ouvrir ces écoles à un plus grand nombre d'enfants. Cela étant, tous les établissements scolaires autrichiens ne tirent pas parti des programmes proposés par les organismes artistiques et ce sont donc habituellement les mêmes établissements qui y participent chaque fois.

La Hongrie fait état d'un autre type d'obstacle à l'accès aux activités extracurriculaires. Il existe un réseau, subventionné par des fonds publics, d'établissements primaires d'enseignement artistique qui proposent des activités artistiques extracurriculaires indépendantes de celles proposées par les autres écoles primaires. Même si ces établissements n'imposent pas de critères de participation spécifiques, les activités extracurriculaires qu'ils proposent ne s'adressent pas nécessairement aux élèves de tous niveaux d'aptitudes et, par voie de conséquence, elles ne sont parfois accessibles qu'aux enfants les plus talentueux.

Liens avec le curriculum

La mesure dans laquelle les activités extracurriculaires sont conçues pour contribuer au travail scolaire des élèves varie selon les pays.

Dans plusieurs pays (République tchèque, Grèce, Lettonie, Hongrie, Portugal, Roumanie, Slovénie et Slovaquie), les activités artistiques extracurriculaires sont en rapport direct avec le curriculum. En France, les activités artistiques extracurriculaires sont considérées comme ayant une structure et une finalité distinctes mais complémentaires à l'enseignement artistique dispensé durant l'horaire scolaire. En Lettonie, ces activités sont conçues pour compléter et renforcer le curriculum et pour aider les élèves à atteindre les objectifs (curriculaires) définis dans les «normes pour l'enseignement de base». La Grèce marque une longueur d'avance dans l'apport des activités extracurriculaires à l'enseignement obligatoire, dans le sens où ces dernières peuvent être intégrées dans le travail de classe et contribuer directement à l'éducation artistique des élèves.

En Irlande (au niveau CITE 2) et en France, les élèves sont libres de ne pas étudier de matières artistiques spécifiques en classe, mais ils peuvent continuer à acquérir des compétences artistiques dans le cadre d'activités extracurriculaires. Cela dépend beaucoup de chaque école et des activités qu'elles proposent. En France, leur organisation se fait sur une base volontaire et n'est pas systématique ni au niveau régional, ni au niveau national. Les activités artistiques organisées en

dehors de l'horaire scolaire ont pour objet de fournir un soutien au curriculum et de développer un esprit «d'école» et sont perçues comme bénéfiques pour les élèves qui y participent mais aussi pour l'ensemble de l'établissement. Certaines écoles organisent ce type d'activités via des «clubs» à participation volontaire.

Deux pays, l'Espagne et la Lituanie, soulignent la contribution des activités artistiques extracurriculaires au développement global de l'élève. En Espagne, ces activités sont perçues comme un moyen informel de contribuer au développement de l'élève plutôt que comme un apport direct à l'apprentissage des matières de son programme. En Lituanie, elles sont considérées comme un moyen pour les élèves d'acquérir une expérience pratique qui leur sera utile dans l'exercice d'une activité professionnelle, notamment à caractère créatif. De plus, les activités artistiques extracurriculaires aident l'élève à développer des compétences transférables, telles que les compétences communicatives, et visent à améliorer la qualité de son apprentissage et sa motivation.

3.5. Festivals, célébrations et concours à caractère artistique

Dans plus d'une douzaine de pays, l'organisation de festivals, de célébrations et de concours à caractère artistique est une pratique courante (Bulgarie, République tchèque, Estonie, Irlande, Grèce, Espagne, France, Hongrie, Malte, Roumanie, Slovénie, Slovaquie et Royaume-Uni (Écosse)). Seules sont présentées ici les manifestations en lien avec les écoles et l'éducation.

En République tchèque, en Slovénie et en Slovaquie, de réels efforts sont faits pour encourager les élèves à participer à des concours artistiques et à des compétitions. En République tchèque, le ministère de l'éducation, de la jeunesse et des sports organise et finance/cofinance des spectacles et des concours pour encourager les élèves à participer à des activités artistiques, tant durant leur temps libre que durant l'horaire scolaire. En Slovaquie, le ministère de l'éducation parraine des événements de ce type pour les élèves de niveau CITE 1, à l'échelon national. Ces événements ne se limitent pas à la démonstration de connaissances et compétences spécifiquement artistiques. Il peut aussi s'agir de concours littéraires ou de compétitions sportives. En Slovénie, les concours et compétitions de ce type sont également soutenus à l'échelon international, tant au niveau CITE 1 qu'au niveau CITE 2. Des concours dans le domaine des arts visuels ont par exemple été organisés dans le passé en collaboration avec la Société internationale pour l'éducation artistique (InSEA).

En Bulgarie, depuis cinq ans, un programme national, approuvé tous les ans par le Conseil des ministres, finance des actions visant la promotion de festivals et d'activités artistiques, notamment des activités dont l'objectif est d'encourager la créativité et le talent des enfants doués. Ce programme peut aussi accorder des bourses aux enfants s'ils sont les auteurs de performances remarquables lors de compétitions nationales et internationales. Ce programme est une initiative nationale conjointe de trois organes statutaires: le ministère de l'éducation et des sciences, le ministère de la culture et l'Agence d'État pour la protection des enfants.

En Estonie, des festivals de chant et de danse pour enfants ont lieu tous les quatre ans. Des expositions de pièces artistiques et artisanales réalisées par les enfants sont également organisées. Ces événements sont généralement organisés par le ministère de l'éducation et de la recherche ainsi que par celui de la culture en partenariat avec les organisations d'enseignants concernés.

En Espagne, les administrations éducatives octroient des aides financières pour des initiatives scolaires spécifiquement destinées à développer des activités culturelles en rapport avec le programme d'éducation artistique. De plus, elles fournissent aussi un soutien financier et pratique pour célébrer des dates anniversaires à caractère artistique, par exemple pour rendre hommage à des artistes célèbres.

En France, le ministère, au niveau central, initie et pilote de très nombreuses opérations relatives à la culture qui se déclinent en journées ou semaines spéciales, en concours ou événements à réaliser.

Au niveau territorial, les actions et initiatives sont extrêmement nombreuses: festivals chorals, expositions d'arts visuels, festivals de danse ou de théâtre, etc.

En Irlande, les *Arts Offices* (bureaux artistiques) organisent des festivals pour les enfants, qui comportent des programmes d'animation au sein des établissements scolaires, sous la forme de spectacles et d'ateliers.

En Grèce, un festival artistique intitulé «Jeux culturels nationaux pour les élèves», lancé en 1993, est organisé tous les ans par le ministère de l'éducation nationale et des cultes. Ces «jeux culturels», dont la participation est ouverte à tous les élèves du pays, ont pour objet de sensibiliser ces derniers à la valeur empirique des arts et de resserrer les liens entre art et éducation. Ils sont consacrés à l'art dramatique antique et contemporain, à la danse, aux arts visuels et à la musique. En 2008/2009, à part les domaines déjà mentionnés, les autres formes d'art concernées sont le cinéma, les spectacles d'ombres chinoises, le dessin, l'art oratoire et la poésie.

En Hongrie, le Centre pour les enfants et la jeunesse de Zánka organise régulièrement des compétitions artistiques pour les enfants ainsi que des cours éducatifs pour les enseignants des matières artistiques.

À Malte, les enfants sont encouragés à participer à des concours artistiques aux niveaux national et international. Certains événements importants, comme la tenue de la réunion des chefs de gouvernement du Commonwealth ou l'introduction de l'euro, donnent lieu à des célébrations auxquelles ont été associés les élèves de tous les âges. Cette participation s'inscrivait dans le cadre de programmes organisés à l'échelle nationale, incluant des concerts, des expositions d'œuvres d'art et représentations théâtrales.

En Roumanie, le ministère de l'éducation, de la recherche et de la jeunesse et le ministère de la culture et des cultes, ainsi que d'autres institutions qui mènent des activités dans les domaines de l'éducation et de la culture, organisent périodiquement des festivals. Ces derniers comportent des ateliers créatifs et des événements artistiques liés aux domaines suivants: architecture et design, beaux-arts, arts du spectacle, créativité libre, dessin et peinture, art du portrait, photographie, journalisme, art des icônes et art populaire, jeux, sports, multimédia, modélisme, théâtre, cinéma, etc. Divers spectacles sont organisés durant le festival, tels que des concerts de chant, des récitals de musique instrumentale, des spectacles de danse et de théâtre, des spectacles de marionnettes pour les enfants, des projections cinématographiques et des démonstrations de patinage à roulettes et de gymnastique. Les exécutants ou interprètes sont soit des professionnels, soit des groupes artistiques constitués au sein des établissements éducatifs. On peut citer à titre d'exemple le festival *CreativFEST*, qui a pour objet d'identifier et de faire connaître les réalisations des enfants et des jeunes en matière de créativité.

Au Royaume-Uni (Écosse), un certain nombre d'agences, pour la plupart parrainées par le gouvernement écossais, offrent aux jeunes de diverses origines socioculturelles des possibilités de participer à des activités artistiques. *Imagine* ⁽¹³⁾, par exemple, organise chaque année un festival consacré aux arts de la scène.

3.6. Autres initiatives visant à soutenir et à développer l'éducation artistique

Cinq pays ont mis en place d'autres dispositifs pour soutenir et développer l'éducation artistique. Au Danemark, une importante initiative a récemment été prise en matière d'éducation culturelle et créative: l'élaboration du «Canon culturel» danois qui a été menée à bien en 2006. Le but global de ce projet était de fournir à tous les citoyens du pays un panorama d'ensemble de l'art et de la culture danois mais aussi une référence qualitative propice à un débat culturel dynamique. Afin d'élaborer ce

⁽¹³⁾ Veuillez consulter le site internet <http://www.imagine.org.uk>

canon, le ministre de la culture, Brian Mikkelsen, a mis en place sept commissions respectivement chargées des domaines artistiques suivants: architecture, arts visuels, design et artisanat, cinéma, art dramatique, musique, et littérature. Chacune de ces commissions avait pour tâche de sélectionner, dans son domaine respectif, 12 œuvres danoises dont elle estimait qu'elles avaient fourni aux nouvelles générations successives une expérience artistique de la plus haute qualité. Au cours des travaux, le projet a fait l'objet d'évolutions permanentes, de sorte que la commission chargée de la musique, par exemple, s'est sentie dans l'obligation d'élargir le champ de son travail pour l'articuler en deux catégories, l'une réunissant 12 œuvres du répertoire musical populaire et l'autre réunissant 12 œuvres du répertoire «classique». En outre, la nécessité s'est imposée d'ajouter au canon une autre catégorie d'œuvres d'art, directement destinée aux enfants. Le Canon culturel comporte aujourd'hui 108 œuvres, réparties en neuf catégories représentant chacune une forme d'art. Le ministère de l'éducation encourage – mais n'oblige pas – les enseignants, tous niveaux confondus, à intégrer ce canon dans leur enseignement, et a élaboré des lignes directrices dont ils peuvent s'inspirer à cet effet. Le Canon culturel a également fait l'objet d'une publication imprimée, accompagnée d'un DVD ou d'un CD-ROM. La publication d'un tel ouvrage s'inscrit dans une volonté de présenter les œuvres sélectionnées d'une manière vivante et stimulante. Lors de sa parution, durant l'été 2006, il a été distribué gratuitement à tous les établissements d'enseignement primaire et secondaire inférieur (*Folkeskole*), à tous les établissements d'enseignement secondaire supérieur (*Gymnasium*), à toutes les écoles de commerce (*Handelsskole*) et autres types d'établissements, ainsi qu'aux centres d'éducation pour adultes (*VUC* et *Højskole*) et à certains établissements d'enseignement supérieur. Il est désormais en vente dans les librairies et le ministère a également développé un site web consacré au Canon culturel. La valeur ajoutée offerte par ce site web est qu'il permet d'optimiser la présentation des œuvres, grâce à l'image et au son, tout en exploitant au mieux les possibilités interactives du support numérique. Il est intéressant de noter que cette expérience danoise a retenu l'attention du ministère letton de la culture, qui s'en est inspiré pour entreprendre le développement de son propre canon. Pour l'heure, le projet letton en est encore à ses prémices et, si la possibilité d'utiliser le canon letton dans l'éducation formelle n'a pas encore été examinée dans le détail, elle est envisagée.

En Grèce, un projet intitulé «Mélina: éducation et culture dans les écoles primaires» a été mené entre 1994 et 2004. Il visait à encourager un réexamen des méthodes d'enseignement et des contenus des programmes d'enseignement des matières artistiques, dont le théâtre, les arts visuels, la danse contemporaine, la musique, la photographie et la littérature. Ce projet a été lancé conjointement par le ministère de l'éducation et le ministère de la culture. En Finlande, un nouveau projet, *TaiTai*, a été lancé en 2008 afin de promouvoir le développement de manières innovantes pour l'enseignement de matières artistiques dans différentes formes scolaires.

À Malte, le ministère de l'éducation, de la jeunesse et de l'emploi a publié en 2005 un document intitulé *For all children to succeed* («Réussite pour tous les enfants»), qui propose d'établir un réseau d'établissements pour les enfants ayant des talents ou des intérêts artistiques particuliers. Cette proposition prévoit de réunir dans un premier temps trois des établissements maltais d'enseignement artistique spécialisé: le centre d'art dramatique Mikelang-Borg, l'école de musique Johann-Strauss et l'école des beaux-arts de Malte. Il est prévu d'intégrer à terme dans ce réseau des établissements ordinaires qui dispensent le curriculum standard mais qui mettent un accent particulier sur la musique, l'art dramatique, les beaux-arts ou la danse. Les bibliothèques et autres ressources des établissements participants seront accessibles à tous les établissements scolaires et au public, ce qui fera de ce réseau un centre de ressources pour tous, au service de toutes les initiatives à caractère artistique.

La Slovénie a tiré parti de l'Année européenne du dialogue interculturel pour élaborer une stratégie visant à renforcer le développement de l'éducation artistique et culturelle: elle a élaboré une stratégie nationale pour l'Année européenne du dialogue interculturel. Le ministre de la culture a nommé un groupe de travail interdisciplinaire – le Comité national de coordination pour l'Année européenne du

dialogue interculturel – qui regroupe des représentants du ministère de la culture, du ministère des affaires étrangères, du ministère de l'éducation et des sports, du ministère de l'enseignement supérieur, des sciences et des technologies, de l'Office de la jeunesse de la République de Slovénie, de l'Office gouvernemental des affaires européennes et de l'Office gouvernemental de la communication. Ce comité a élaboré la stratégie nationale pour l'Année européenne du dialogue interculturel, qui définit les lignes stratégiques d'ensemble pour la mise en œuvre en Slovénie de la directive européenne, dans le respect des politiques éducatives nationales. L'un des objectifs de cette stratégie est de «développer des perspectives pour les individus, de manière à ce qu'ils puissent: exprimer leur propre culture; explorer, comprendre et accepter la diversité, afin de faire échec aux préjugés transculturels; comparer différentes cultures; faire preuve de tolérance; préserver et construire leur propre identité et leur propre culture».

CHAPITRE 4. ÉVALUATION DES ÉLÈVES ET CONTRÔLE DE LA QUALITÉ DE L'ENSEIGNEMENT

Lorsque l'enseignement artistique est évalué, cette évaluation ne s'insère généralement pas au sein de processus formels. On sait dès lors peu de choses sur l'apprentissage des matières artistiques. Selon Anne Bamford (2009), ceci a des conséquences sur le statut de l'enseignement artistique au sein du processus éducatif plus global. En effet, il apparaît qu'un bon système d'évaluation des matières artistiques a des effets bénéfiques sur la qualité des programmes d'enseignement, étant donné que cela renforce l'idée que «l'art est une partie précieuse d'une éducation complète de l'enfant» (Bamford, 2009, 20). Par conséquent, il semble particulièrement approprié de s'intéresser à l'évaluation des élèves dans les matières artistiques au sein d'une étude qui essaie de donner une vue générale de l'état de cet enseignement en Europe.

Ce chapitre a pour objet l'évaluation des élèves ainsi que le contrôle de la qualité de l'enseignement artistique. La première partie concerne l'évaluation des élèves, qu'elle soit menée en interne ou sous contrôle externe. La première section porte sur l'évaluation interne et a pour objectif d'identifier les recommandations concernant le type d'évaluations à mener, les outils préconisés, tels que les critères et les échelles d'évaluation. Elle met également en évidence les stratégies recommandées pour soutenir les élèves talentueux ou, au contraire, ceux qui ont des difficultés dans les matières artistiques. La seconde section décrit brièvement la situation des quelques pays où les matières artistiques font partie de l'évaluation externe. Enfin, la deuxième partie rassemble, par pays, les conclusions de rapports nationaux sur la qualité de l'enseignement artistique.

4.1. Évaluation des élèves

L'évaluation des élèves peut être interne ou externe. Dans le cas d'une évaluation interne, l'objet de l'évaluation ainsi que ses modalités sont essentiellement définis par les enseignants eux-mêmes ou plus généralement, par les acteurs opérant au sein de l'établissement scolaire. Lorsqu'elle est externe, les caractéristiques de l'évaluation sont déterminées par une autorité externe à l'établissement scolaire.

Deux grandes catégories d'évaluation peuvent être définies selon la fonction qui leur est assignée. L'**évaluation formative** vise à réguler les processus d'enseignement-apprentissage pendant son déroulement même. L'**évaluation sommative** sanctionne, certifie le degré de maîtrise par les élèves des objectifs d'apprentissage.

Dans de très nombreux pays, l'enseignement artistique s'effectue à la fois dans le cadre strictement scolaire et lors d'activités extracurriculaires. L'enseignement artistique organisé dans le cadre d'activités extracurriculaires, abordé dans les chapitres 2 et 3, ne fait pas partie du champ de ce chapitre.

4.1.1 Évaluation interne des élèves

4.1.1.1. Type d'évaluation et responsabilités

Dans pratiquement tous les pays, les matières artistiques font l'objet d'une évaluation formative et sommative aux niveaux CITE 1 et CITE 2. Quelques pays font toutefois exceptions. À Chypre, en Hongrie, en Suède et en Norvège, cette absence d'évaluation sommative concerne le niveau CITE 1 uniquement. Enfin, à Malte, il n'y a pas d'évaluation sommative sauf pour les élèves du niveau CITE 2 qui ont en option les matières artistiques et le design.

La responsabilité de l'évaluation relève de l'enseignant et plus généralement des différents acteurs travaillant au sein de l'établissement scolaire, tels le chef d'établissement ou encore le conseil de l'école. Les méthodes à utiliser sont ainsi habituellement laissées à l'appréciation de chaque professeur. En fonction de l'objet à évaluer – la connaissance de l'art, le processus artistique, le

résultat de ce produit: l'œuvre –, l'évaluation peut être réalisée par l'élève lui-même (auto-évaluation), par ses pairs ou par l'enseignant. Ce dernier peut élaborer des tests, construire des tâches ou mettre sur pied des projets qui seront ensuite évalués. L'enseignant peut également demander aux élèves de rédiger de brefs rapports ou de constituer un portfolio de leurs travaux sur la base de critères précis.

En République tchèque, le directeur de l'établissement décide de la forme de l'appréciation donnée à la suite de l'évaluation (note, commentaire verbal ou une combinaison des deux). En Slovaquie, les résultats de l'évaluation des élèves de première année sont exprimés par des commentaires verbaux. De la 2^e à la 9^e année, des notes peuvent aussi être utilisées. Les décisions relatives à la forme des notes sont prises par le chef d'établissement et le conseil pédagogique.

Cette responsabilité professionnelle s'exerce cependant dans un cadre plus ou moins contraignant défini par les autorités éducatives centrales ou régionales. En fonction des pays, ce cadre comprend des réglementations ou des recommandations concernant le type d'évaluation à mettre en œuvre, certains outils d'évaluation (critères de qualité, échelles d'évaluation, etc.), voire même le processus (fréquence des évaluations, communication des résultats, etc.). À titre d'exemple, la Grèce peut être citée comme un pays où de nombreux aspects relatifs à l'évaluation, telles que les procédures et les méthodes, sont définis par les autorités éducatives centrales via les lignes directrices du programme d'études national ainsi que les manuels scolaires, imposés par le ministère. À l'inverse, la Hongrie constitue un bon exemple d'un système éducatif où une très large autonomie est accordée aux établissements scolaires et aux professeurs.

4.1.1.2. Outils d'évaluation

Même si, d'une manière générale, l'évaluation est un processus relevant principalement de la responsabilité des enseignants, certains aspects toutefois font l'objet de recommandations, voire de réglementations émanant des autorités éducatives centrales. C'est ainsi le cas, dans plusieurs pays, des critères ainsi que des échelles d'évaluation.

Le critère est un outil qui se compose de deux éléments: un paramètre (ou objet d'évaluation) et un niveau d'exigence (un point de référence, qui peut être une norme, une règle ou un niveau de compétence). Le critère est un outil qui sert à poser un jugement. L'échelle permet de traduire et de communiquer, sous la forme d'une appréciation, le résultat de l'évaluation.

Critères d'évaluation

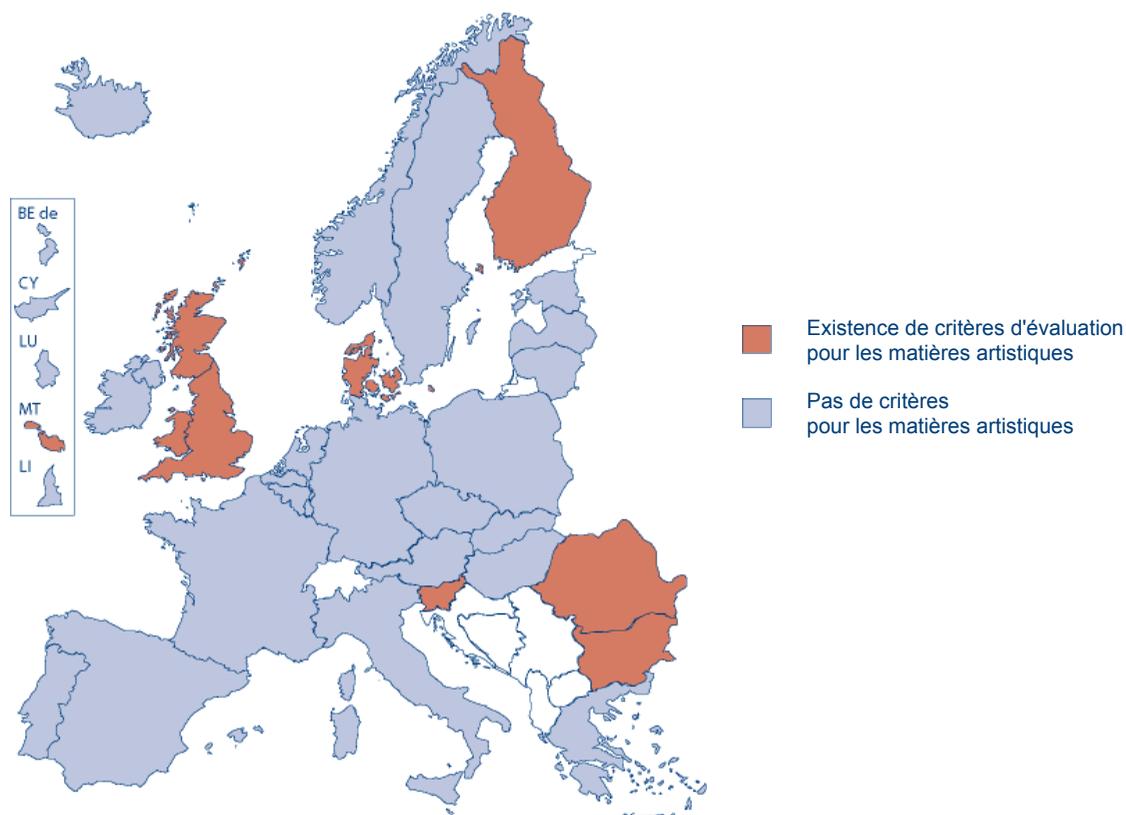
La recherche en éducation indique depuis longtemps qu'une évaluation efficace exige que les enseignants disposent d'objectifs clairs et spécifiques, qu'ils utilisent des critères explicites pour former leur jugement et qu'ils fassent en sorte qu'il y ait une adéquation entre les tâches évaluées et les critères d'évaluation (Black and William, 1998; Harlen, 2004).

Dans la plupart des pays, les programmes d'études élaborés par les autorités éducatives centrales définissent des objectifs d'apprentissage ou des compétences à atteindre par les élèves (voir les descriptions nationales sur internet). Les enseignants ont dès lors la responsabilité de construire des critères d'évaluation en s'appuyant sur les descriptions de ces objectifs. Cette situation se rencontre dans de nombreux pays et notamment en République tchèque, en Espagne, en Grèce, en Lettonie et au Portugal.

Comme l'indique la carte 4.1, dans plus de deux tiers des systèmes éducatifs, il n'existe pas de critères d'évaluation de l'apprentissage des matières artistiques mis à la disposition des enseignants par les autorités éducatives centrales. En d'autres termes, cela signifie que les professeurs, seuls dans leur classe ou collectivement avec leurs collègues au sein de l'établissement scolaire, doivent élaborer eux-mêmes des critères d'évaluation. Comme le précise la Belgique (Communauté flamande), ce type d'exercice exige des compétences particulières de la part des enseignants. La Lituanie indique par ailleurs qu'en l'absence de critères définis en dehors de l'établissement scolaire,

le jugement émis risque d'être influencé par les traditions de l'école en matière d'enseignement artistique.

**Figure 4.1. Critères d'évaluation des matières artistiques.
Niveaux CITE 1 et 2, 2007/2008.**



Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Bulgarie: information non vérifiée au niveau national.

Danemark: des critères d'évaluation existent uniquement pour les années 8 et 9 où les élèves peuvent prendre les matières artistiques en option. Pour les autres années, les enseignants effectuent leur évaluation sur la base des objectifs communs définis pour chaque année d'études.

Luxembourg: depuis 2008/2009, il existe pour l'éducation artistique un référentiel des socles de compétences à atteindre pour les classes de 6^e et 8^e années.

Irlande: des critères d'évaluation sont uniquement utilisés lors des examens en troisième année (fin de CITE 2). Des descripteurs sont fournis pour différents niveaux de compétences pour chaque élément de la matière évalué ainsi qu'un éventail de notes pour chacun des niveaux.

Finlande: les descriptions de bonnes performances, utilisées comme benchmarks par les enseignants, sont uniquement définies pour la fin des deux étapes définies pour l'enseignement artistique.

Suède: jusqu'à la fin de la neuvième année, les critères d'évaluation sont définis au niveau local, au sein des écoles, sur la base des objectifs que les élèves doivent atteindre à la fin de la neuvième année. À la fin de la neuvième année, les critères définis par l'Agence nationale pour l'éducation doivent être utilisés.

Note explicative

Le critère est un outil servant à établir un jugement. Il se compose de deux éléments: le paramètre (ou objet d'évaluation) et le niveau d'exigence (point de référence – norme, règle ou niveau de compétences) – par rapport auquel le paramètre est évalué. Dans certains programmes d'études, les objectifs d'apprentissage sont mentionnés comme étant des critères d'évaluation. Dans le cadre de cette analyse comparative, ces objectifs ne sont cependant pas considérés comme des critères d'évaluation dans la mesure où ils n'ont pas différents niveaux d'exigence/compétences. Seuls les éléments correspondant scrupuleusement à la définition indiquée ci-dessus sont considérés comme des critères d'évaluation.

Au Danemark, les critères d'évaluation définis par les autorités éducatives centrales existent uniquement pour les années 8 et 9 au cours desquelles les examens, dans ces matières artistiques, peuvent être passés. Pour les autres années, les enseignants effectuent leur évaluation sur la base des objectifs communs définis pour chaque année d'études où ces matières sont enseignées. Ainsi par exemple, un des objectifs d'apprentissage de l'enseignement artistique pour l'année 8 est de «maîtriser une large sélection de techniques liées au design». L'échelle de performance dispose de 7 niveaux couverts par des notes allant de -3 à 12 (voir figure 4.3). La note 4 correspond à cette description «l'élève utilise des outils et des techniques avec une certaine incertitude». La note 7 correspond à «l'élève démontre une connaissance considérable dans l'utilisation des différents outils et techniques ainsi qu'une connaissance solide des matériaux et techniques pouvant être utilisés». La note 12 est décrite comme suit «l'élève démontre une assurance dans l'utilisation des différents outils et techniques».

À Malte, les critères d'évaluation se composent d'une série de paramètres regroupés en catégories, auxquels est associée une échelle de valeurs. L'évaluation des matières artistiques ne concerne que les élèves du niveau CITE 2 qui étudient l'art et le design en option. Par ailleurs, ce sont surtout la peinture et le dessin, considérés comme des pratiques artistiques de base, qui sont évalués. Il existe deux séries de paramètres: la première vise à évaluer le travail produit par les élèves à partir d'un thème qui leur est donné; la seconde ce qu'ils sont capables de re(produire) à partir de quelque chose qu'il leur est demandé d'observer. Les paramètres de la première série sont au nombre de sept groupés en quatre catégories (investigation, expérimentation, documentation, réalisation) et comptent par exemple «le travail présenté témoigne de la recherche de sources d'informations visuelles ou autres». La seconde contient cinq paramètres dont «le rendu efficace de la forme», «la représentation de la lumière et de l'ombre grâce à différentes tonalités»⁽¹⁴⁾.

En Slovaquie, les objectifs d'enseignement, définis pour chaque année où les matières artistiques sont enseignées, sont décomposés plus précisément en acquis d'apprentissage (*attainment targets*). Par exemple, en cinquième année, un des objectifs de l'enseignement pour les arts visuels est «les élèves connaissent la terminologie des œuvres d'art dans le domaine graphique, architectural, en dessin, peinture et sculpture ainsi que des exemples dans la nature et l'environnement». Cet objectif comprend 14 acquis de l'apprentissage. Les différents niveaux de performance sont attribués sur la base du nombre des acquis atteints. Durant les trois premières années, il y a trois niveaux de performance. Par la suite, cinq niveaux sont utilisés. Dans ce cas de figure, «trois» (bien) signifie que les élèves ont atteint environ la moitié des acquis d'apprentissage.

En Roumanie, en musique, des objectifs d'apprentissage, auxquels sont assortis 4 niveaux de performance, sont définis pour les cinquième et huitième années. Ainsi par exemple, en 8^e année, un des objectifs d'apprentissage est «de connaître et différencier les composants principaux des genres musicaux». Le premier niveau de performance est formulé de la façon suivante: «reconnaître les éléments du langage musical de chansons apprises». Le quatrième est rédigé comme suit: «reconnaître et analyser les éléments du langage musical dans les œuvres jouées ou entendues, spécifiant le genre musical auquel ce morceau appartient»⁽¹⁵⁾.

En Finlande, en plus des objectifs et des contenus principaux définis pour les deux étapes (années 1-4 et années 5-9) définies pour l'enseignement artistique, le programme d'études propose une description des bonnes performances pour la fin des années 4 et 9. Ces performances correspondent à une note «8» (voir figure 4.3) lorsqu'une échelle numérique est utilisée. Ces descriptions sont utilisées par les enseignants comme benchmark. En musique, un exemple de bonne performance à la fin de la quatrième année est «savoir comment utiliser leur voix afin qu'ils puissent chanter à l'unisson

(14) Voir http://www.curriculum.gov.mt/docs/syllabus_art_09.pdf

(15) Voir <http://www.edu.ro/index.php/articles/c545/>.

avec les autres». À la fin de la neuvième année, il s'agit de «participer à un ensemble vocal and savoir comment chanter, suivant une ligne mélodique et en rythme».

Au Royaume-Uni (Angleterre et pays de Galles ⁽¹⁶⁾), le programme d'études pour chaque matière artistique enseignée dispose d'une échelle de performance de huit niveaux décrivant l'ensemble des connaissances, des compétences et des compréhensions attendues des élèves âgés de 5 à 14 ans. Il existe un neuvième niveau correspondant à des performances exceptionnelles. Les attentes pour les différents groupes d'âges sont définies et un élève type devrait passer d'un niveau à l'autre tous les deux ans. Cette approche permet aux parents et à l'école de comparer les progrès d'un élève en particulier avec ce qui est typique pour un enfant de son âge et, en même temps, elle reconnaît que les enfants se développent à des rythmes différents.

Au Royaume-Uni (Écosse), pour ce qui est de la matière «art et design» par exemple, le programme d'études prévoit cinq niveaux couvrant l'éventail des performances attendues des élèves âgés de 3 à 15 ans. Le programme définit un ensemble d'objectifs d'apprentissage aux différents niveaux. «J'ai la liberté de découvrir et de choisir différentes manières de créer des images et des objets en utilisant une variété de matériaux» constitue l'un d'entre eux et cette description correspond au premier niveau. La description correspondant au troisième niveau est la suivante: «j'ai fait l'expérience d'un éventail de média et de technologies pour créer des images et des objets en utilisant ma compréhension de leur propriétés». Un exemple du quatrième niveau est «j'ai continué à faire l'expérience d'un éventail de média et de technologies, les maniant avec contrôle et assurance pour créer des images et des objets. Je peux appliquer ma compréhension des propriétés des média et des techniques à des tâches spécifiques». Il faut noter que tous les objectifs d'apprentissage n'ont pas cinq niveaux différents dans la mesure où certains de ces objectifs s'appliquent au-delà des frontières entre les niveaux ⁽¹⁷⁾.

Les échelles d'évaluation

À l'exclusion du Royaume-Uni (Écosse), tous les pays qui définissent des critères d'évaluation (figure 4.1), précisent également les échelles d'évaluation qu'il convient d'utiliser (figures 4.2 et 4.3). À ces sept pays s'ajoutent 16 autres pays où les autorités éducatives centrales émettent des recommandations en la matière.

Au niveau primaire, le cas de figure le plus fréquent est l'utilisation de commentaires verbaux. Dans presque la moitié des pays où cette pratique est en usage, à savoir l'Estonie, la Grèce, la Lettonie, la Pologne et le Portugal, cette situation concerne uniquement les premières années du niveau primaire. Il s'agit, pour l'enseignant, d'émettre une appréciation générale sur le travail de l'élève sans le situer sur une échelle de mesure. Ce type d'approche n'est par contre jamais recommandé au niveau secondaire sauf en Finlande où les commentaires verbaux et les échelles de notes numériques sont préconisés pour ce niveau.

Les échelles de notes verbales (par exemple, «non satisfaisant, satisfaisant, bien, très bien, excellent») qui ne se rencontrent aussi qu'au niveau CITE 1 existent uniquement en Espagne, en Roumanie, en Slovénie et au Liechtenstein

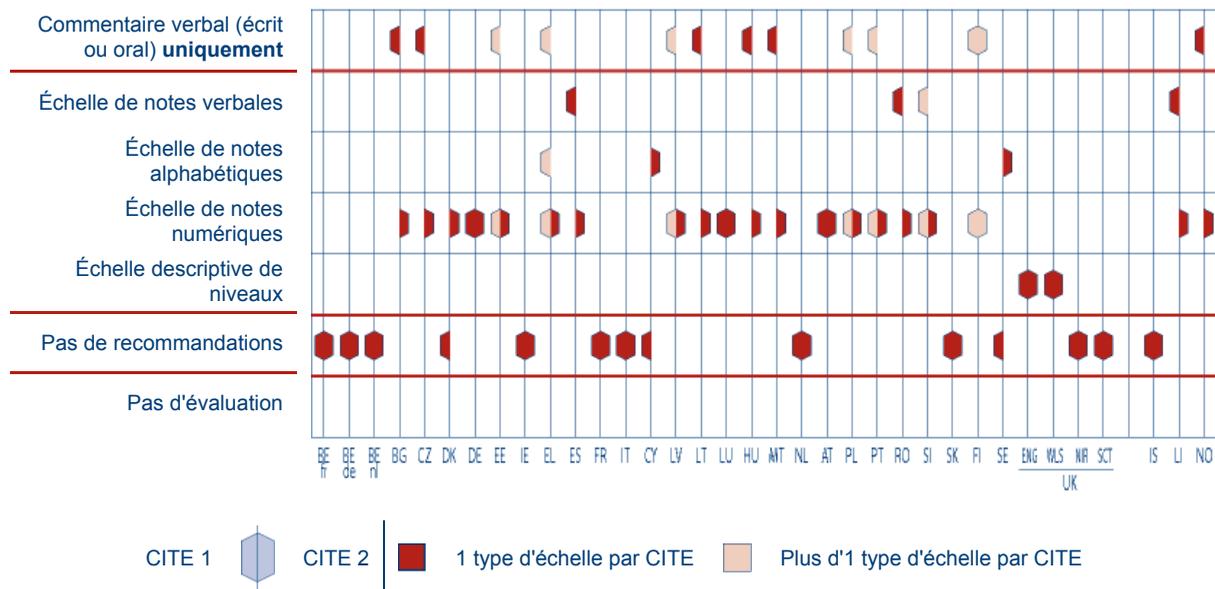
Les échelles de notes numériques, qui sont les plus courantes au niveau secondaire, sont assez variables (figure 4.3). Dans plus de la moitié des pays où ces échelles sont utilisées au niveau CITE 1, elles le sont seulement au cours des dernières années. Par ailleurs, une échelle contenant le même nombre de degrés peut découper l'éventail des performances possibles de manière très différente. C'est par exemple le cas en Espagne et en Roumanie où une même échelle à 10 degrés est utilisée, mais où les valeurs attribuées à chacun de ces degrés sont différentes.

⁽¹⁶⁾ Voir <http://curriculum.qca.org.uk/> et http://old.accac.org.uk/index_eng.php

⁽¹⁷⁾ Voir <http://www.ltscotland.org.uk/curriculumforexcellence/expressivearts/principlesandpractice/assessment.asp>

Seuls Chypre et la Suède, au niveau CITE 2, ainsi que la Grèce, au niveau CITE 1, utilisent une échelle de note alphabétique.

**Figure 4.2. Types d'échelles d'évaluation des matières artistiques.
Niveaux CITE 1 et 2, 2007/2008.**



Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Bulgarie: information non vérifiée au niveau national.

Danemark: au niveau CITE 2, les échelles de notes numériques sont uniquement utilisées au cours des années 8 et 9 pour les matières artistiques enseignées en option.

Estonie: au niveau CITE 1, pour les années 1 et 2, des commentaires verbaux peuvent être utilisés.

Grèce: au niveau CITE 1, pour les années 1 et 2, des commentaires verbaux sont utilisés. Pour les années 3 et 4, une échelle de lettres est utilisée. Pour les années 5 et 6, une échelle de notes verbales et numériques est utilisée.

Espagne: au niveau CITE 2, depuis la nouvelle loi de 2006 qui se met progressivement en place, les notes verbales sont accompagnées de notes numériques.

Lettonie: au niveau CITE1, des commentaires verbaux sont utilisés au cours des quatre premières années. Au cours des deux suivantes, la situation est identique à celle décrite pour CITE 2.

Pologne: au niveau CITE 1, au cours des trois premières années, des commentaires verbaux sont utilisés. Par la suite, les résultats sont exprimés sur la base d'une échelle numérique.

Portugal: au niveau CITE 1, au cours des quatre premières années, des commentaires verbaux sont utilisés. Au cours des deux dernières années de ce niveau, la situation est identique à celle décrite pour CITE 2.

Finlande: les résultats de l'évaluation peuvent être exprimés de manière numérique, verbale ou une combinaison des deux. Dans toutes les matières de base (incluant les matières artistiques), l'échelle numérique doit être introduites en huitième année au plus tard.

Suède: l'information relative à CITE 2 concerne uniquement les deux dernières années. À partir de 2008/2009, tous les élèves des niveaux primaire et secondaire inférieur devrait recevoir un commentaire écrit sur ce qu'ils ont atteint dans chaque matière.

Slovénie: au niveau CITE 1, au cours des les trois premières années, une échelle de notes verbales est utilisée. Pour les années 4 et 5, une échelle de notes verbales ainsi que une échelle de notes numériques peuvent être utilisées. Par la suite, seule une échelle de notes numériques est utilisée.

Slovaquie: au niveau CITE 1, au cours de la première année, des commentaires verbaux sont utilisés..

Note explicative

Au sein d'un même pays, plusieurs échelles d'évaluation peuvent coexister. Seules celles faisant l'objet de recommandations ou réglementations au niveau des autorités éducatives centrales sont indiquées.

Toute échelle numérique et alphabétique suppose une définition implicite ou explicite de chaque valeur. Celle-ci est précisée dans la figure 4.3.

La catégorie «échelle de notes verbales» comprend des échelles qui sont uniquement construites sur la base de mots ou expressions verbales, sans référence à des nombres ou des lettres.

Au Royaume-Uni (Angleterre et pays de Galles), les enseignants, en accord avec les politiques et les stratégies définies au sein de l'établissement scolaire, peuvent faire usage des échelles d'évaluation qu'ils souhaitent. Toutefois, à la fin de chaque *Key Stage*, ils doivent fournir aux parents d'élèves une appréciation de leur travail en se basant sur l'échelle descriptive de niveaux.

**Figure 4.3. Échelles de notes: définition des valeurs.
Niveaux CITE 1 et 2, 2007/2008.**

	CITE 1	CITE 2
BG	Sans objet	2-6
CZ	Sans objet	1 (excellent), 2 (très bien), 3 (bien), 4 (satisfaisant), 5 (non satisfaisant)
DK	Sans objet	Année 7: sans objet Années 8 et 9: 12 (excellent), 10 (très bien), 7 (bien), 4 (passable), 2 (satisfaisant), 0 (non satisfaisant), -3 (inacceptable)
DE	1 (très bien), 2 (bien), 3 (satisfaisant), 4 (adéquat), 5 (pauvre), 6 (très pauvre)	
EE	1 (faible), 2 (pauvre), 3 (satisfaisant), 4 (bien), 5 (très bien)	
EL	Années 1 et 2: sans objet Années 3 et 4: A (excellent), B (très bien), Γ (bien), Δ (presque bien) Années 5 et 6: excellent (9-10), très bien (7-8), bien (5-6), presque bien (4-1)	1-9 (inadéquat), 10 (suffisant), 10-12,5 (passable), 12,5-15,5 (bien), 15,5-18,5 (très bien), 18,5-20 (excellent)
ES	Non satisfaisant, satisfaisant, bien, très bien, excellent	1-4 (non satisfaisant), 5 (satisfaisant), 6 (bien), 7-8 (très bien), 9-10 (excellent)
CY	Sans objet	A (19,20), B (18-16), C (15-13), D (12-10) et E (9 ou moins, ce qui constitue un échec)
LV	Années 1-4: sans objet Années 5-6: 1 (extrêmement pauvre), 2 (très pauvre), 3 (pauvre), 4 (presque satisfaisant), 5 (satisfaisant), 6 (presque bien), 7 (bien), 8 (très bien), 9 (excellent), 10 (remarquable)	1 (extrêmement pauvre), 2 (très pauvre), 3 (pauvre), 4 (presque satisfaisant), 5 (satisfaisant), 6 (presque bien), 7 (bien), 8 (très bien), 9 (excellent), 10 (remarquable)
LT	Sans objet	10 (excellent), 9 (très bien), 8 (bien), 7 (très satisfaisant), 6 (satisfaisant), 5 (suffisant), 4 (insuffisant), 3 (non satisfaisant), 2 (mauvais), 1 (très mauvais)
LU	1-29 (notes insuffisantes), 30-60 (notes suffisantes)	
HU	Sans objet	1 (non satisfaisant), 2 (satisfaisant, adéquat), 3 (moyen), 4 (bien), 5 (excellent)
MT	Sans objet	1-19 (non satisfaisant), 20-39 (satisfaisant), 40-59 (bien), 60-79 (très bien), 80-100 (excellent)
AT	5 (inadéquat), 4 (adéquat), 3 (satisfaisant), 2 (bien), 1 (très bien)	
PL	Années 1-3: sans objet Années 4-6: 6 (excellent), 5 (très bien), 4 (bien), 3 (satisfaisant), 2 (suffisant), 1 (échoué)	6 (excellent), 5 (très bien), 4 (bien), 3 (satisfaisant), 2 (suffisant), 1 (échoué)
PT	Années 1-4: sans objet Années 5-6: 1 (très insatisfaisant), 2 (insatisfaisant), 3 (satisfaisant), 4 (bon), 5 (très bon ou excellent)	1 (très insatisfaisant), 2 (insatisfaisant), 3 (satisfaisant), 4 (bon), 5 (très bon ou excellent)
RO	Très bien, bien, suffisant, insuffisant	1-3 (utilisé pour sanctionner des problèmes comportementaux), 4 (insuffisant), 5-10 (suffisant)

	CITE 1	CITE 2
SI	Années 1-3: atteint, partiellement atteint, pas encore atteint Années 4-5: 1 (échoué), 2 (passé), 3 (bien), 4 (très bien), 5 (excellent)	1 (échoué), 2 (réussi), 3 (bien), 4 (très bien), 5 (excellent)
FI	10 (excellent), 9 (très bien), 8 (bien), 7 (moyen), 6 (passable), 5 (pauvre), 4 (échoué)	
SE	Sans objet	Année 7: sans objet Années 8 et 9: G (réussi), VG (réussi avec distinction), MVG (réussi avec une distinction particulière)
UK-ENG/WLS	8 niveaux de description + un niveau décrivant les performances exceptionnelles	
LI	Standard élevé, moyen, de base, n'atteignant pas le niveau de base	6 (excellent), 5 (bien), 4 (suffisant), 3 (insuffisant), 2 (faible), 1 (très faible)
NO	Sans objet	6 (compétence très élevée dans le domaine) – 1 (compétence très faible dans le domaine)

Note explicative

Au sein d'un même pays, plusieurs échelles de notes peuvent coexister. Seules celles faisant l'objet de recommandations ou réglementations au niveau des autorités éducatives centrales sont indiquées.

4.1.1.3. Impact des évaluations sur la progression des élèves

Lorsque des évaluations de qualité sont menées, l'enseignant, mais aussi ses élèves, disposent d'une information précieuse sur le niveau de connaissances et de compétences atteint par chacun au sein d'une classe. Elles permettent ainsi de notamment détecter tant les difficultés que les talents de certains élèves pour ensuite adopter les mesures appropriées.

Mesures pour les élèves en difficulté dans les matières artistiques

En régulant le processus d'enseignement-apprentissage, **l'évaluation formative** permet notamment à l'enseignant de collecter de l'information sur les types de difficultés rencontrées par les élèves. Celles-ci ont été identifiées, l'enseignant peut mettre en place des stratégies d'aides spécifiques et appropriées et ce, en plus des mesures plus structurelles que l'établissement scolaire a éventuellement l'obligation de proposer, comme c'est le cas en Suède par exemple. Ainsi des séances de remédiation ponctuelles peuvent être organisées. En Hongrie, au niveau primaire, lorsqu'un élève a de mauvais résultats, un rapport est envoyé aux parents. Ceux-ci sont ensuite invités à participer au processus d'évaluation afin de découvrir ensemble, avec leur enfant et leur enseignant, les raisons de ces mauvaises performances.

Deux pays, la Grèce (CITE 1 uniquement) et l'Autriche, précisent qu'en pratique les enseignants évitent de mettre des notes faibles dans les matières artistiques, et que rares sont les élèves qui échouent. De même en Hongrie, les enseignants donnent une note non satisfaisante dans le cas d'une extrême négligence de la part de l'élève.

Les résultats insuffisants obtenus dans le cadre de **l'évaluation sommative** conduisent les enseignants, et plus généralement les établissements scolaires, à mettre en place des stratégies spécifiques. Dans plusieurs pays, les élèves pour lesquels l'évaluation de fin d'année n'est pas satisfaisante, ont la possibilité, voir l'obligation de démontrer qu'ils possèdent les compétences et les connaissances attendues. Dans la plupart de ces pays les élèves sont invités à (re)passer un examen. Cette mesure ne concerne que très rarement les élèves du niveau primaire. En Estonie, si

les résultats ne sont pas satisfaisants à la fin de l'année, l'élève peut être obligé de passer deux semaines de plus à l'école pour travailler les matières qui posent problème.

Dans 19 systèmes éducatifs ⁽¹⁸⁾, il est possible de faire recommencer une année aux élèves qui ne maîtrisent pas suffisamment les connaissances et compétences requises à la fin d'une année scolaire ou d'un cycle d'enseignement. Toutefois, dans tous ces pays sauf en Bulgarie en Espagne et en Roumanie, une note insuffisante dans les matières artistiques n'a, en pratique, pas de conséquences sur la progression scolaire des élèves. En Belgique (Communautés française et germanophone), en Allemagne, en France et en Autriche, les résultats dans les matières artistiques contribuent toutefois à l'évaluation globale de l'élève et participent ainsi à la décision finale concernant le passage ou non de l'élève dans la classe supérieure. Toutefois, le poids de ces matières est généralement assez faible.

Si les mauvais résultats dans les matières artistiques ont peu d'impact sur la progression scolaire des élèves, des mesures peuvent cependant être prises afin de permettre aux élèves en échec de progresser et d'améliorer leurs connaissances et compétences, y compris dans ces matières. En Espagne par exemple, un élève peut être promu dans la classe supérieure sans avoir réussi les examens de toutes les matières (un maximum de deux ou exceptionnellement trois matières ou même plus si l'élève n'a pas déjà doublé une année). Dans le cas d'une telle promotion, il doit alors s'inscrire à un programme de renforcement qui inclut des phases d'évaluation pour les matières où des lacunes sont avérées.

Au Royaume-Uni (Angleterre et pays de Galles), les élèves sont évalués en fonction d'une série de critères qui ne limitent pas la définition de standards à des catégories d'âges particulières (point 4.1.1.2.). On attend des enseignants qu'ils différencient leur enseignement, par exemple en donnant des tâches différentes aux élèves qui travaillent à des niveaux différents.

Mesures pour les élèves talentueux dans les matières artistiques

La plupart des pays ont adopté des mesures spécifiques visant à créer les conditions d'apprentissage appropriées pour les élèves doués et talentueux (Eurydice, 2006). L'adaptation du programme d'études constitue ainsi une des mesures explicitement préconisées en Belgique (Communauté germanophone), en République tchèque, en Espagne et au Royaume-Uni (Angleterre). Dans ce dernier pays, depuis 2007, toutes les écoles primaires et secondaires sont obligées d'identifier les enfants doués et talentueux. Par ailleurs, 9 centres d'excellence (*Excellence Hubs*), en partenariat avec des institutions d'enseignement supérieur, fournissent des programmes (écoles d'été non résidentielles, ateliers, master classes etc.) pour les enfants doués et talentueux dans un grand éventail de matières dont les matières artistiques. Ces centres travaillent en partenariat avec les écoles et les autorités locales pour planifier les activités. En Autriche, il existe huit *Gymnasium* spécialisés dans l'enseignement musical pour les enfants ayant des talents particuliers pour la musique, qui collaborent avec les académies de musique et les conservatoires. Au niveau secondaire inférieur, certaines écoles ont des filières d'études spécialisées dans l'éducation artistique qui attirent et promeuvent les enfants particulièrement talentueux.

Les activités extracurriculaires sont considérées, dans de nombreux pays, comme un des outils privilégiés pour donner aux élèves doués un cadre supplémentaire où développer leur talent et leurs compétences. Ces activités peuvent être organisées par l'établissement scolaire lui-même ou par des structures d'enseignement spécialisé lorsqu'elles existent (les conservatoires dans le cas de la musique). Dans certains pays, les liens entre les écoles et ces structures externes sont assez développés. En Bulgarie, les municipalités ont mis sur pied des Centres communs pour les enfants. Ces centres développent gratuitement des activités pour les enfants doués ou intéressés. Ils font l'objet de coopérations intensives entre les autorités éducatives nationales et régionales d'une part,

⁽¹⁸⁾ Il s'agit de la BE fr, BE de, BE nl, BG, CZ, DE, EE, ES, FR, LV, LT, LU, NL, AT, PL, PT, RO, SK, FI. in *Chiffres clés de l'éducation en Europe* (Eurydice, 2009b).

ainsi que les municipalités d'autre part. En Finlande également, les municipalités peuvent organiser de multiples activités artistiques afin de soutenir le travail éducatif des écoles. Enfin, en Slovénie, les leçons de musique suivies dans une académie ou un conservatoire peuvent, depuis 2008, être reprises dans le bulletin scolaire si l'élève en fait une matière à option.

La participation des élèves talentueux à des concours régionaux, nationaux et internationaux est également encouragée en Estonie, en Grèce, en Lettonie, en Lituanie, en Roumanie et au Royaume-Uni (Écosse). Ces activités peuvent en effet stimuler ce type d'élèves et favoriser le développement de leurs capacités.

De plus, des systèmes de récompenses existent dans de nombreux pays. Au Luxembourg par exemple, l'association des professeurs d'éducation artistique récompense les élèves dont les travaux ont été jugés excellents. À Chypre, lorsque les travaux artistiques des élèves sont de qualité exceptionnelle, les enseignants peuvent prendre l'initiative de les envoyer au ministère afin qu'ils figurent dans une exposition.

Enfin, les enseignants peuvent recommander aux élèves qui manifestent des dispositions particulières pour les matières artistiques de s'inscrire, au niveau secondaire supérieur, dans des écoles artistiques.

4.1.2. Évaluation externe des élèves

Dans la grande majorité des systèmes éducatifs, **tous les élèves** doivent passer un test national standardisé ou moins une fois au cours de leur scolarité aux niveaux primaire et secondaire inférieur (Eurydice, 2009c). Toutefois à l'exception de l'Irlande, de Malte et du Royaume-Uni (Écosse), les matières artistiques ne font pas l'objet de ces évaluations.

En Irlande et au Royaume-Uni (Écosse), cette évaluation, qui a lieu uniquement à la fin du niveau CITE 2, est certificative. Sa réussite débouche sur l'obtention d'un certificat à la fin du niveau secondaire inférieur. En Irlande, cet examen qui est passé par ceux qui choisissent les matières artistiques en option comporte un examen «papier-crayon» ainsi que la réalisation d'un projet personnel sur la base d'un thème défini par la Commission des examens de l'État (*State Examinations Commission*). Il y a également un test pratique en musique. Au Royaume-Uni (Écosse), les modalités d'examen diffèrent substantiellement en fonction des formes artistiques (musique, arts visuels, théâtre, danse).

À Malte, les élèves du *Junior Lyceum et des Écoles Secondaires* passent des tests nationaux standardisés dans le domaine artistique à la fin de chaque année scolaire. Les matières testées sont la peinture et le dessin. Deux types de tâches sont demandés aux élèves: réaliser une composition à partir d'un thème et effectuer un travail à partir d'une observation.

En Slovénie, la langue maternelle, les mathématiques et une troisième matière sont évaluées de manière externe à la fin du niveau CITE 2. Chaque année, depuis 2005, le ministère de l'éducation annonce quelles sont les quatre autres matières qui seront également évaluées de manière externe. Le ministre pourrait ainsi choisir les arts visuels ou la musique, ce qui n'a pas encore été fait. Toutefois, l'éducation physique (qui inclut la danse) fait partie des matières testées au cours de l'année scolaire 2008/2009.

En Irlande, à Malte et en Slovénie, les résultats de ces évaluations des matières artistiques sont également utilisés par les responsables du système éducatif dans un but de contrôle et d'amélioration de la qualité de l'enseignement (voir 4.2.).

4.2. Contrôle de la qualité de l'enseignement

Une minorité de pays affirment disposer de données relativement récentes (postérieures à 2000) concernant la qualité de l'enseignement des matières artistiques. Lorsque cette information existe, le manque de temps alloué à cet apprentissage constitue une des conclusions les plus souvent présentes dans l'ensemble des rapports. En plus de cette problématique, il faut également citer la difficulté d'organiser ce type d'enseignement (par exemple, manque de salles de classe appropriées), le manque de formation des enseignants ainsi que la difficulté à évaluer les progrès des élèves. Concernant ce dernier point, Anne Bamford constate elle aussi que l'évaluation de l'enseignement artistique est souvent perçue comme problématique. Il lui est en effet reproché d'être «restrictive et de ne pas prendre suffisamment en considération le caractère holistique et continu de cet apprentissage» (Bamford, 2009, 20).

En plus de la collecte d'informations via des tests standardisés administrés à un échantillon ou à l'ensemble de la population scolaire, il existe deux grands autres types de dispositifs permettant de collecter l'information nécessaire à l'évaluation de la qualité de l'enseignement au niveau du système éducatif. Il s'agit, d'une part, des visites systématiques et régulières menées par les inspecteurs au sein des établissements scolaires et, d'autre part, des enquêtes commandées par le ministère à des centres de recherches.

Pour ce qui est des tests standardisés, en plus des trois pays mentionnés ci-dessus (Irlande, Malte et Slovaquie), il convient d'ajouter l'Estonie où un **test** visant à mesurer la compétence des élèves en musique a été organisé en 2007. Toutefois, contrairement aux trois autres pays, ce test a été administré à un échantillon d'élèves (12-13 ans) uniquement. Les principaux objectifs de ce test sont les suivants: évaluer les acquis des élèves à la fin du niveau primaire; donner l'opportunité aux écoles de comparer les résultats de leurs élèves respectifs; souligner l'importance égale de l'enseignement musical par rapport aux autres matières du programme d'études; attirer l'attention sur le matériel nécessaire à ce type d'enseignement; collecter des données utiles dans le cadre du développement du curriculum. Généralement, les résultats obtenus par les élèves sont considérés comme bons, les filles ayant globalement de meilleures performances que les garçons. De manière assez prévisible, les élèves qui fréquentent une école de musique ont obtenu de meilleurs résultats et ce de manière significative. Les performances des élèves ne semblent pas dépendre de la qualification des enseignants. Cette enquête a également mis en évidence des problèmes liés au processus d'enseignement-apprentissage et proposé des pistes d'amélioration.

En Espagne, il est prévu d'organiser une évaluation des compétences artistiques et culturelles dans le futur. Cette dernière fait partie des évaluations diagnostiques générales dont la première série a débuté au cours de l'année scolaire 2008/2009. Les tests sont administrés à un échantillon représentatif d'élèves de 4^e année du niveau primaire et de 2^e année du niveau secondaire. Les objectifs principaux de ces tests sont d'examiner le niveau atteint par les élèves dans les compétences de base du programme d'études et d'évaluer le fonctionnement du système éducatif.

La Grèce, l'Irlande et le Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord) constituent les seuls pays disposant de rapports sur la qualité de l'enseignement artistique, réalisés à partir du **travail des inspecteurs ou des conseillers scolaires**. En Grèce, ce rapport concerne l'enseignement des arts visuels au niveau CITE 2 au cours de l'année 2007/2008. Il conclut que les enseignants respectent généralement le programme d'études et que les manuels mis à la disposition des élèves répondent aux besoins et aux intérêts des élèves. Concernant la qualité de l'enseignement délivré, le rapport souligne la nécessité pour les enseignants de suivre des formations continues ainsi que l'utilité de créer des salles de classe spécifiquement aménagées pour l'enseignement artistique. Enfin, il recommande que le temps d'enseignement alloué aux matières artistiques soit augmenté.

En Irlande⁽¹⁹⁾, un rapport datant de 2002 compile et résume les résultats d'un échantillon de 50 rapports d'inspection. Ceux-ci concernent l'ensemble des matières du programme d'études au niveau primaire, dont la musique et le théâtre. Le rapport relatif à la musique comprend 46 écoles au niveau post-primaire et est disponible sur le site web du *Department of Education and Science*. Parmi les aspects positifs concernant l'enseignement de la musique, on relève l'existence d'un curriculum étendu et équilibré, la bonne intégration de la musique et d'autres domaines curriculaires ainsi que l'enseignement d'un éventail approprié de chansons. Par contre, les inspecteurs regrettent l'insuffisance de la planification de l'enseignement musical ainsi que le manque d'attention accordé à l'évaluation des progrès des élèves. Par ailleurs, il existe généralement peu de traces de procédures formelles d'évaluation. Enfin, certaines écoles rencontrent des difficultés dans la mise en œuvre du programme d'études. En ce qui concerne le théâtre, le rapport souligne la bonne utilisation du théâtre comme moyen d'apprentissage au sein d'un programme intégré. Il regrette toutefois le manque d'attention qui lui est généralement accordé. Au niveau secondaire, il n'existe pas d'évaluations nationales récentes dans le domaine de l'enseignement artistique, toutefois les observations habituellement menées par les inspecteurs mettent en évidence les différences, en termes de ressources disponibles, entre les établissements scolaires ainsi que l'influence importante des examens externes élaborés par la SEC (*State Examinations Commission*) sur la planification des leçons.

Les inspectorats nationaux au Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord) produisent régulièrement des rapports évaluant l'offre éducative, notamment les matières artistiques. Les rapports se basent généralement sur les observations faites durant les inspections ainsi que sur des enquêtes qui se focalisent sur une matière en particulier. En Angleterre, par exemple, l'inspecteur a publié un rapport évaluant l'enseignement de l'anglais (incluant le théâtre) aux niveaux primaire et secondaire entre 2000 et 2005. Le rapport met en évidence que le théâtre est peu souvent enseigné dans la plupart des écoles primaires. Dans les écoles secondaires qui choisissent d'enseigner le théâtre comme matière séparée, le théâtre est l'une des matières les mieux enseignées bien qu'il soit souligné que son évaluation pourrait être améliorée⁽²⁰⁾.

Au pays de Galles, l'inspecteur a publié en 2005 une enquête sur l'enseignement artistique aux niveaux primaire et secondaire dans le but de diffuser des bonnes pratiques et amener les écoles à revoir leur enseignement. Le rapport conclut que lorsque les matières artistiques occupent une place appropriée au sein du programme d'études, la qualité de l'apprentissage des élèves, la vie et l'éthos de l'école sont grandement améliorés. Les standards au sein des matières artistiques ont généralement augmenté, bien qu'il y ait une proportion croissante de travaux insatisfaisants en art et en musique au fur et à mesure que les élèves progressent dans l'enseignement secondaire⁽²¹⁾.

En 2005, l'inspecteur en Irlande du Nord a mené une enquête sur l'art et le design, la musique et l'éducation physique au sein d'un échantillon d'écoles primaires. Cette enquête montre que ces trois matières sont précieuses pour stimuler les enfants à penser de manière créative ainsi que leur imagination, leurs compétences et leur développement global. Le rapport recommande que les élèves aient davantage d'opportunités pour être créatif, pour mettre en pratique ce qu'ils ont appris et pour affiner leurs compétences. Il préconise également que l'évaluation soit plus systématique⁽²²⁾.

Six pays disposent d'**enquêtes récentes** fournissant des indications sur la qualité de l'enseignement artistique au sein des établissements scolaires. En Bulgarie, les autorités éducatives régionales ont

(19) Department of Education and Science (2002) *Fifty School Reports; what inspectors say*
http://www.education.ie/servlet/blobServlet/inspector_50school_report.pdf?language=EN

(20) Voir <http://www.ofsted.gov.uk/Ofsted-home/Publications-and-research/Browse-all-by/Education/Curriculum/English/Primary/English-2000-05-a-review-of-inspection-evidence>

(21) Voir <http://www.estyn.gov.uk/publications/artks2and3.pdf>

(22) Voir <http://www.etini.gov.uk/summarycreativeexpressiveprimaryschools.pdf>

lancé en 2007 une enquête en vue d'évaluer dans quelle mesure les enseignants des matières artistiques sont capables d'atteindre les standards nationaux définis.

En France, une enquête ⁽²³⁾ conduite par l'inspection générale de l'éducation nationale apporte de nouveaux éclairages sur les pratiques pédagogiques et le pilotage au niveau primaire. Si des pratiques de qualité ont pu être observées, le rapport souligne le caractère aléatoire des parcours scolaires individuels (pratiques irrégulières, dépourvues de cohérence et de continuité). Certaines des faiblesses mises en évidence sont la conséquence de problèmes propres aux disciplines artistiques: manque de confiance des enseignants et manque de formation pratique et didactique. Le rapport formule des recommandations en trois domaines: clarifier les attentes et les exigences, réformer le pilotage, développer la formation et la mutualisation de ressources et de pratiques.

En Lituanie, une enquête nationale a été lancée en 2007. Elle concerne l'organisation des activités artistiques et culturelles au niveau secondaire inférieur, l'évaluation des travaux réalisés par les élèves ainsi que la mise en place d'activités artistiques et culturelles par les départements «éducation» au niveau municipal.

En Hongrie, l'institut national d'enseignement public a mené en 2002/2003 une enquête sur l'enseignement de toutes les matières au niveau primaire et secondaire inférieur. Plus de quatre mille enseignants ont été interrogés via un questionnaire sur l'école en général et l'enseignement de leur matière. La plupart des enseignants des matières artistiques mentionnent que le temps alloué à l'enseignement de leur matière est trop réduit.

En Slovénie, des enquêtes réalisées par l'Institut national d'éducation ainsi que des fournisseurs de formation professionnelle continue mettent en évidence le manque de temps d'enseignement alloué aux matières artistiques ainsi que certaines difficultés propres à différentes pratiques artistiques comme l'enseignement des arts visuels et l'organisation de répétitions de chorale. En ce qui concerne l'évaluation des élèves, le rapport souligne le manque d'attention accordée au développement global des élèves, à l'expression de leur individualité ainsi qu'à leur progrès en termes de compétences.

En Finlande, les autorités nationales ont réalisé en 2008 une enquête pour évaluer l'organisation de l'enseignement artistique au sein des écoles. Les résultats de cette enquête n'ont pas encore été publiés.

*

* *

Conclusions

La responsabilité de l'évaluation des performances des élèves dans les matières artistiques est essentiellement du ressort des enseignants. Toutefois, elle s'exerce au sein d'un cadre défini par les autorités éducatives centrales ou régionales. Dans certains pays, les critères et les échelles d'évaluation font partie de ce cadre. Ainsi, dans une majorité de systèmes éducatifs, les autorités éducatives centrales recommandent des échelles d'évaluation spécifiques. Des critères d'évaluation particuliers sont définis par les autorités centrales dans une minorité de pays. Dans les cas où les élèves témoignent de capacités exceptionnelles ou, au contraire, éprouvent des difficultés, des mesures habituelles, comme l'organisation d'activités extracurriculaires ou de cours de remédiation, sont prises pour les soutenir. Il est rare que les élèves soient amenés à recommencer une année sur la base de résultats insatisfaisants dans les matières artistiques, alors que cette possibilité existe dans

⁽²³⁾ Inspection générale de l'éducation nationale, 2007. *La mise en œuvre de l'éducation artistique et culturelle dans l'enseignement primaire*, rapport au ministre. (<http://www.education.gouv.fr/cid5379/la-mise-en-oeuvre-de-l-education-artistique-et-culturelle-a-l-ecole-primaire.html>)

19 pays. Très peu de pays organise des examens nationaux standardisés dans les matières artistiques. Dans la plupart de ces quelques cas, ces tests sont utilisés pour piloter la qualité de l'enseignement artistique. En plus de ceux-ci, les inspections et les enquêtes servent également au processus de pilotage. Treize pays disposent de rapports relativement récents sur la qualité de l'enseignement artistique au sein des écoles.

CHAPITRE 5. ÉDUCATION ET FORMATION DES ENSEIGNANTS DES MATIÈRES ARTISTIQUES

Les enseignants ayant la charge des activités liées aux matières artistiques jouent un rôle fondamental dans le développement de la créativité des élèves et des jeunes. Une étude récente relative à l'influence de la culture sur la créativité (*Impact of Culture on Creativity*, KEA European Affairs, 2009) a cerné le domaine de la formation des enseignants comme étant l'un des principaux secteurs nécessitant des améliorations afin d'établir un environnement d'apprentissage créatif au sein des écoles. L'amélioration de l'éducation et de la formation des enseignants en général constitue le premier objectif du programme de travail «Éducation et Formation» pour 2010⁽²⁴⁾. En novembre 2007, le Conseil de l'Union européenne a également souligné que «l'éducation et la formation des enseignants est un élément essentiel de la modernisation des systèmes européens d'éducation et de formation» (Conseil de l'Union européenne, 2007b). Il est donc important de se pencher sur le profil et la formation des personnes qui enseignent les matières artistiques dans les différents pays européens.

Ainsi, le présent chapitre expose brièvement et compare le niveau de spécialisation ainsi que l'éducation et la formation des enseignants des matières artistiques en Europe. La première section met en avant les similitudes et différences concernant le recrutement d'enseignants généralistes ou spécialistes en tant qu'enseignants des matières artistiques dans l'enseignement général obligatoire (niveaux CITE 1 et 2). Conformément à nos définitions, les enseignants généralistes sont qualifiés pour enseigner toutes (ou presque toutes) les matières dans le curriculum; les enseignants semi-spécialistes sont qualifiés pour enseigner un ensemble de matières (au moins trois mais pas plus de cinq) et les enseignants spécialistes sont qualifiés pour enseigner une ou deux matières différentes au plus. Cette section contient également des informations sur l'implication d'artistes professionnels dans l'enseignement à ces niveaux éducatifs. La deuxième section examine la réglementation et les composantes obligatoires de la formation initiale des enseignants des matières artistiques (généralistes ou spécialistes). Les dispositifs de perfectionnement professionnel continu pour les enseignants des matières artistiques dans différents pays y sont également présentés. Enfin, ce chapitre explique de quelle manière les artistes professionnels participent à la formation initiale et continue des futurs enseignants des matières artistiques.

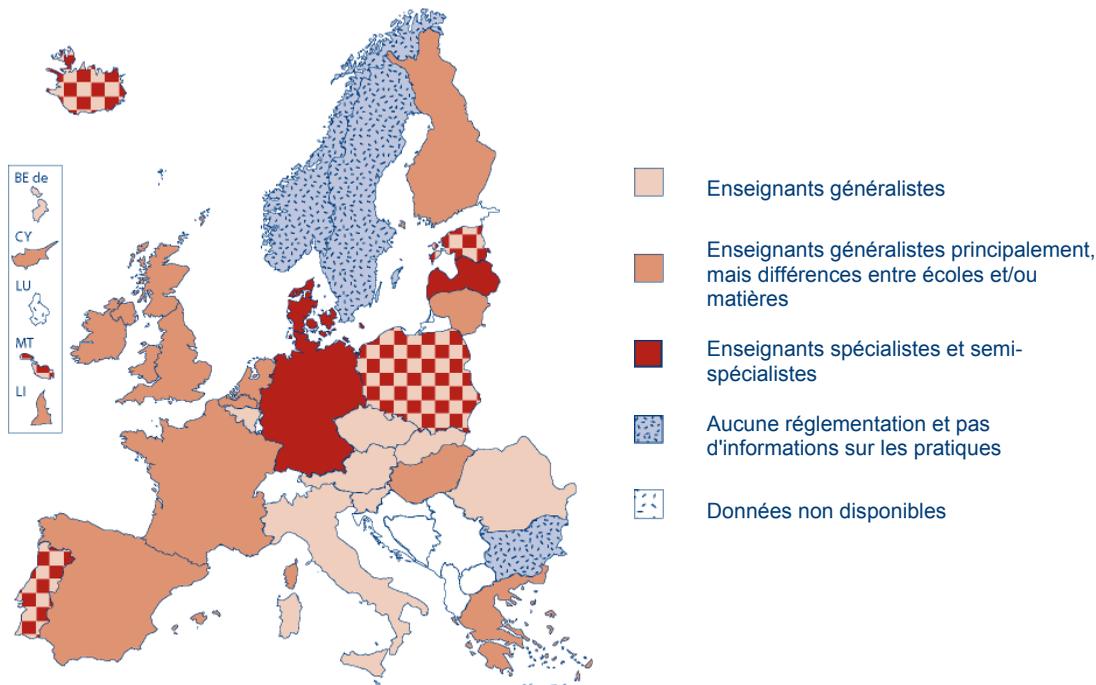
5.1. Les enseignants des matières artistiques dans l'enseignement général obligatoire

La plupart des pays ont des pratiques différentes en ce qui concerne le niveau de spécialisation des enseignants des matières artistiques dans l'enseignement primaire (niveau CITE 1), d'une part, et dans l'enseignement secondaire inférieur (niveau CITE 2), d'autre part. Comme illustré dans les figures 5.1 et 5.2, ce sont plutôt des enseignants généralistes qui enseignent les arts au niveau primaire (bien que les écoles soient libres de procéder autrement dans plusieurs pays), et habituellement des spécialistes au niveau secondaire inférieur.

La majorité des pays emploie des enseignants généralistes pour enseigner les matières artistiques dans l'**enseignement primaire**. Cependant, dans plusieurs pays, soit les écoles ont la possibilité d'employer des enseignants spécialistes des matières artistiques, soit certaines matières artistiques (principalement la musique) sont enseignées par des spécialistes.

⁽²⁴⁾ Veuillez consulter le site internet http://ec.europa.eu/education/policies/2010/objectives_en.html#training de la DG Éducation et Culture de la Commission européenne.

Figure 5.1. Enseignants spécialistes et généralistes des matières artistiques au niveau primaire, 2007/2008.



Source: Eurydice.

Notes complémentaires

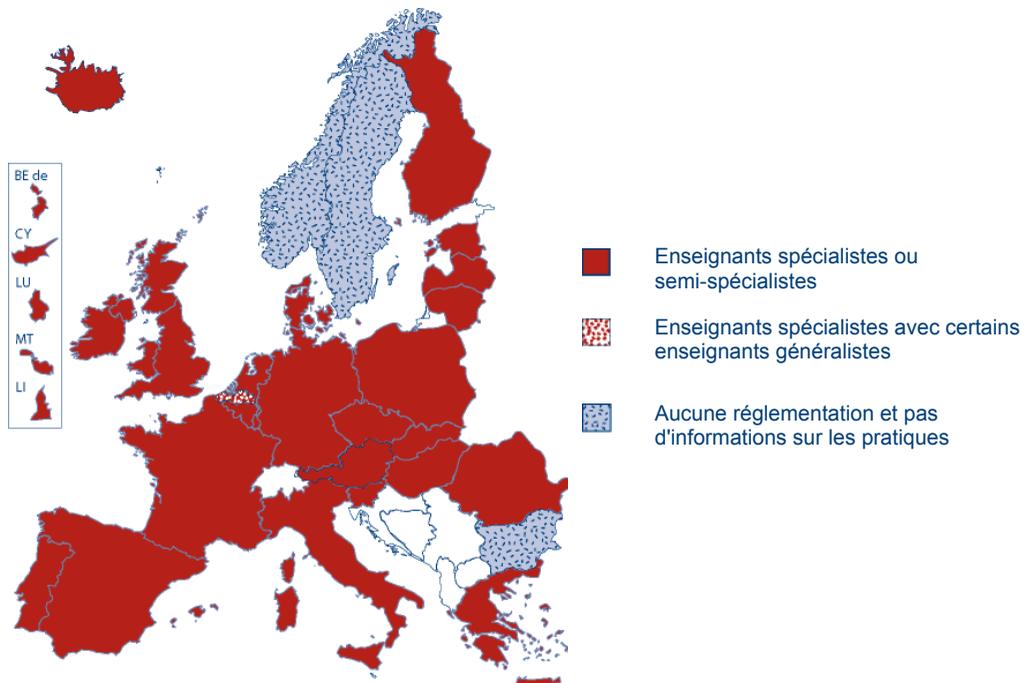
Les activités extracurriculaires ne sont pas incluses.

En **Estonie**, en **Pologne** au **Portugal** et en **Islande**, la configuration est mixte car les enseignants spécialistes commencent généralement à enseigner les matières artistiques après quelques années déjà au niveau CITE 1.

En Grèce, la musique est souvent confiée à des enseignants spécialistes de musique et cela dépend de leur charge de travail. Cette pratique est plus rare pour les arts visuels et dramatiques. En Espagne, alors que la règle est d'avoir des enseignants généralistes pour enseigner les arts (art dramatique, arts visuels et danse), la musique est enseignée par des enseignants spécialistes de musique. Au Liechtenstein, les arts textiles sont confiés à des enseignants spécialistes. En Irlande, bien que ce ne soit pas la politique du ministère de l'éducation et des sciences, un petit nombre d'écoles emploie des enseignants spécialistes pour l'art dramatique et la musique. En Lituanie, les parents peuvent demander que les arts plastiques, l'art dramatique, la musique ou la danse soient confiés à des enseignants spécialistes dans les écoles primaires. En Hongrie, les enseignants généralistes enseignent habituellement au niveau primaire (niveau CITE 1); les écoles de taille plus importante peuvent néanmoins avoir recours à des enseignants spécialistes. En Finlande, au niveau primaire, les écoles ont la possibilité d'engager des enseignants semi-spécialistes (des enseignants généralistes qualifiés également pour enseigner des matières particulières au niveau secondaire inférieur) ou des enseignants spécialistes. Plus le grade est élevé, plus les matières artistiques sont enseignées par des enseignants spécialistes; toutefois, la situation varie selon les établissements. Au Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord), même si les enseignants du niveau primaire sont formés pour enseigner toutes les matières du programme, le déploiement du personnel est de la responsabilité de l'établissement scolaire. Les écoles peuvent choisir d'employer des spécialistes pour les matières artistiques afin d'accorder du temps aux enseignants pour d'autres tâches telles que la planification et la préparation.

Dans un autre groupe de pays, la différenciation principale se situe entre les 3-4 premières années de l'enseignement primaire et la seconde partie de l'enseignement général obligatoire, plutôt qu'entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire. Dans ces pays, les enseignants généralistes enseignent les matières artistiques au cours des premières années de l'enseignement primaire alors que les enseignants spécialistes interviennent ultérieurement. Les pays appliquant ce modèle sont la Pologne, le Portugal et l'Islande. En Estonie, il n'existe aucune différenciation stricte entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire inférieur. Les enseignants généralistes enseignent principalement au cours des 3 premières années, mais les écoles peuvent décider d'avoir recours à des enseignants spécialistes dès le début et ce, essentiellement en musique.

**Figure 5.2. Enseignants des matières artistiques
au niveau secondaire inférieur, 2007/2008.**



Source: Eurydice.

Dans trois pays, seuls les enseignants spécialistes ou semi-spécialistes enseignent les arts à tous les niveaux, y compris dans toutes les années du niveau primaire. Les pays concernés sont le Danemark (enseignants semi-spécialistes), l'Allemagne et la Lettonie. Malte applique un système différent dans le cadre duquel des enseignants des matières artistiques itinérants qui sont spécialisés dans l'une des matières artistiques se rendent régulièrement dans toutes les écoles primaires publiques afin d'y dispenser des leçons aux élèves. Les enseignants titulaires de la classe peuvent être présents pendant les leçons d'art sauf s'ils ont d'autres engagements scolaires. Il y a des enseignants itinérants pour l'art dramatique, les arts visuels, la musique et l'éducation physique (y compris la danse). Néanmoins, les matières artistiques peuvent également être enseignées par des enseignants généralistes qui sont parfois encadrés par un enseignant spécialiste.

Enfin, certains pays ne disposent pas d'une réglementation générale sur les personnes pouvant enseigner des matières artistiques au niveau primaire (ou secondaire inférieur) et aucune pratique généralisée n'existe comme dans le cas des pays mentionnés ci-dessus (par exemple, les Pays-Bas). En Bulgarie, les matières artistiques peuvent être enseignées aussi bien par des enseignants

généralistes que par des enseignants spécialistes, selon l'école. La situation est similaire dans la Communauté flamande de Belgique, en Suède et en Norvège. Dans la Communauté flamande de Belgique, étant donné que l'objectif principal de l'éducation artistique au niveau primaire est la découverte de soi et l'apprentissage, les enseignants ne sont habituellement pas des artistes spécialistes.

Dans presque tous les pays, les enseignants spécialistes sont employés pour enseigner des matières artistiques au **niveau secondaire inférieur**. Il existe néanmoins certaines exceptions. Par exemple, en Autriche, alors que les enseignants spécialistes sont supposés enseigner les matières artistiques à la fois dans les écoles secondaires académiques (*Allgemeinbildende höhere Schulen*) et dans les écoles secondaires générales (*Hauptschulen*), en pratique ce n'est pas toujours le cas dans les écoles secondaires générales. Dans ces dernières, les enseignants spécialistes enseignent parfois des matières pour lesquelles ils n'ont pas reçu de formation complémentaire (*fachfremde Lehrer*). En outre, comme indiqué ci-dessus, certains pays ne disposent d'aucune réglementation sur les personnes enseignant les arts au niveau CITE 2 et aucune information sur les pratiques courantes n'est disponible. Les pays concernés sont la Communauté flamande de Belgique, la Bulgarie, la Suède et la Norvège. Néanmoins, en Communauté flamande de Belgique, bien que les enseignants généralistes et spécialistes puissent enseigner les arts à ce niveau, en pratique la plupart des écoles emploient des enseignants spécialistes à cet effet.

5.2. Compétences et qualifications des enseignants des matières artistiques

À l'image des autres enseignants, l'éducation et la formation des enseignants des matières artistiques peut être divisée en deux phases: la formation initiale des enseignants (donc avant d'obtenir le statut d'enseignant qualifié) et le développement professionnel continu. Pendant la **phase initiale**, les futurs enseignants des matières artistiques reçoivent une formation dans différentes matières artistiques ou, dans le cas des enseignants spécialistes, une formation et une qualification dans une ou deux matières artistiques précises. En outre, dans la plupart des cas, les futurs enseignants des matières artistiques reçoivent également une formation professionnelle au métier d'enseignant. La formation initiale des enseignants subit des transformations dans de nombreux pays en raison de diverses réformes et du processus de Bologne ⁽²⁵⁾; les informations fournies ci-dessous sont donc susceptibles de changer.

Les **enseignants généralistes** sont habituellement formés à des matières artistiques dans le cadre de leur formation professionnelle (voir plus bas pour les exceptions). En ce qui concerne les **enseignants spécialistes des matières artistiques**, les pratiques varient. Afin de devenir enseignants spécialistes des matières artistiques, les candidats doivent être titulaires d'un diplôme de deuxième ou troisième cycle dans une matière artistique (arts visuels, musique, etc.) et doivent suivre une formation professionnelle au métier d'enseignant dans la plupart des pays. Le modèle appliqué peut être le modèle simultané ou le modèle consécutif ⁽²⁶⁾. Le modèle simultané domine ou représente la seule option au Danemark, en Allemagne et en Pologne. Les pays dans lesquels la formation des enseignants spécialistes des matières artistiques a tendance à suivre le modèle consécutif sont l'Estonie, la France, l'Italie, le Luxembourg, la Finlande et le Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord). Dans la Communauté germanophone de Belgique, il existe un seul établissement de formation générale des enseignants; en effet, les enseignants spécialistes sont essentiellement formés en Communauté française de Belgique. Le Liechtenstein ne dispose d'aucun

⁽²⁵⁾ Pour en savoir plus sur le Processus de Bologne, veuillez consulter le site internet http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna_en.html, ainsi que le rapport *L'enseignement supérieur en Europe 2009: les avancées du processus de Bologne* (Eurydice 2009a).

⁽²⁶⁾ Pour de plus amples informations sur ces modèles, veuillez consulter *Chiffres clés de l'éducation en Europe 2009*, chapitre D, section relative aux enseignants (Eurydice 2009b).

établissement de formation des enseignants; ainsi, tous les enseignants des matières artistiques sont formés dans les pays voisins (principalement en Suisse et, dans une moindre mesure, en Autriche).

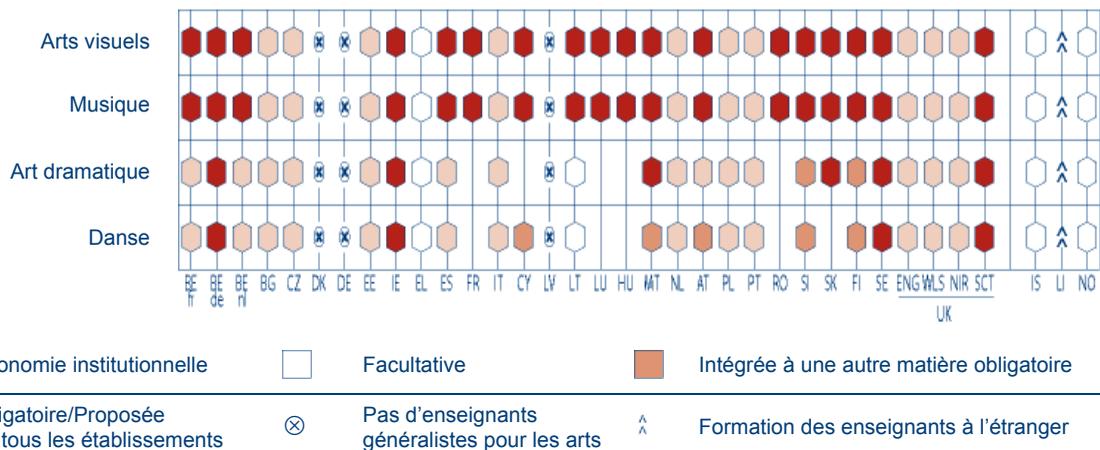
Dans d'autres pays européens, il existe deux voies principales pour devenir enseignant spécialiste des matières artistiques: soit les étudiants étudient les arts dans des établissements d'enseignement supérieur spécialisés ou des facultés (par exemple des facultés d'arts plastiques, des académies d'art ou des conservatoires) puis suivent une formation professionnelle au métier d'enseignant, soit ils étudient les arts dans le cadre de leur formation professionnelle au métier d'enseignant (par exemple dans des facultés d'éducation). Par exemple, à Chypre, les enseignants spécialistes des matières artistiques exerçant dans les écoles primaires étudient les arts dans le cadre de leur formation au métier d'enseignant, alors que ceux se destinant à enseigner au niveau secondaire inférieur obtiennent habituellement d'abord un diplôme de niveau *bachelor* dans une matière précise. En Espagne, alors que les enseignants spécialistes de musique qui enseignent au niveau primaire sont formés dans des établissements de formation des enseignants, la formation des enseignants spécialistes du niveau secondaire suit le modèle consécutif. En Irlande, pour devenir enseignant spécialiste d'arts visuels, les étudiants peuvent obtenir un diplôme de deuxième cycle en éducation artistique et enseignement du dessin (*Bachelor's degree in Education in Art and Design Teaching*) ou un diplôme en arts visuels avant de décrocher le diplôme en éducation artistique et enseignement du dessin. De même, en République tchèque et en Slovaquie, les étudiants peuvent suivre deux voies pour devenir enseignants spécialistes des matières artistiques: ils peuvent étudier dans des facultés d'éducation (les arts étant intégrés à la formation des enseignants) ou dans des établissements d'enseignement professionnel supérieur d'arts puis suivre une formation pédagogique complémentaire.

L'existence de lignes directrices ou de cadres mis en place au niveau national pour la formation initiale des enseignants généralistes et spécifiques des matières artistiques varie d'un pays à l'autre. Bien que les établissements chargés du contenu de la formation des enseignants soient habituellement responsables du contenu de la formation, dans la plupart des cas ils doivent intégrer certains sujets ou matières à leurs programmes. Le plus souvent, soit il existe des normes nationales, soit tous les établissements de formation des enseignants dispensent une formation similaire. Les sous-sections suivantes sont axées sur deux domaines: la formation initiale dans les matières artistiques et la formation professionnelle des enseignants. La dernière sous-section est consacrée au développement professionnel continu des enseignants des matières artistiques.

Les matières artistiques dans la formation initiale des enseignants

Les enseignants généralistes des matières artistiques, qui exercent principalement dans l'enseignement primaire, reçoivent généralement une formation dans plusieurs **matières artistiques**. Dans la majorité des pays, il existe un programme national pour l'éducation et la formation des enseignants généralistes ou tous les établissements dispensent une formation similaire. Comme illustré dans la figure 5.3, tous les pays disposant d'un plan national de formation (Irlande, France, Chypre, Lituanie, Hongrie, Malte, Autriche, Roumanie, Suède et Royaume-Uni (Écosse)) ou ceux dans lesquels une formation similaire est proposée par l'ensemble des établissements (la Communauté germanophone de Belgique et le Luxembourg, deux pays où un seul établissement propose une formation des enseignants du niveau primaire, les Communautés française et flamande de Belgique, l'Espagne, la Slovénie, la Slovaquie et la Finlande) considèrent les **arts visuels et la musique** comme des matières obligatoires. L'**art dramatique** est obligatoire dans la Communauté germanophone de Belgique, en Irlande, à Malte, en Slovénie (dans le cadre de l'enseignement du slovène), en Slovaquie, en Finlande, en Suède et au Royaume-Uni (Écosse). La **danse** est une matière obligatoire dans la Communauté germanophone de Belgique, en Irlande, en Suède et au Royaume-Uni (Écosse); elle est obligatoire dans le cadre de l'éducation physique à Chypre, à Malte, en Autriche, en Slovénie et en Finlande. Les matières artistiques sont également proposées comme des options dans certains pays, comme illustré dans la figure 5.3.

Figure 5.3. Les matières artistiques dans la formation initiale des enseignants généralistes, 2007/2008.



Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Belgique (BE de): La plupart des enseignants suivent leur formation en Communauté française de Belgique et dans une moindre mesure, en Allemagne.

Espagne: le plan d'études universitaire de la formation initiale des enseignants généralistes du niveau primaire (qui enseignent également les matières artistiques sauf la musique) propose un tronc national commun à toutes les universités. Une partie de cette composante est une matière nationale et obligatoire intitulée «l'éducation artistique et sa didactique». De plus, les universités peuvent instaurer d'autres matières (soit obligatoires, soit facultatives pour les étudiants) en rapport avec les arts.

Royaume-Uni (ENG/WLS/NIR), bien qu'il n'y ait pas de programme d'études déterminé au niveau central pour les futurs enseignants, il existe des compétences ou des normes, établies au niveau central, que les étudiants doivent satisfaire afin d'obtenir la qualification d'enseignant. Elles spécifient que les enseignants doivent avoir une connaissance suffisante/détaillée de leurs matières/domaines d'études afin de pouvoir les enseigner efficacement.

Liechtenstein: les futurs enseignants suivent leur formation principalement en Suisse et en Autriche.

Dans les pays où les matières artistiques ne sont pas obligatoires, peu d'informations sont disponibles sur la formation que les enseignants reçoivent réellement. Au Royaume-Uni (Angleterre), une étude nationale sur l'éducation artistique dans les écoles primaires, menée en 2002 avec la participation de 1 800 écoles, a révélé qu'un cinquième des enseignants généralistes interrogés n'avait reçu aucune éducation artistique pendant leur formation initiale (Downing et al., 2003). Les enseignants récemment diplômés sont enclins à avoir été formés au moins à certaines matières artistiques au cours de leur formation initiale, bien que chacune d'entre elles ait été abordée dans une faible mesure. Par ailleurs, bien qu'il y ait vraisemblablement plus d'expertise disponible dans le secteur de la musique que dans les autres matières artistiques, l'inquiétude exprimée concernait le manque de compétences relatives à l'enseignement de la musique. À la suite de cette enquête, le projet HEARTS (*Higher Education, the Arts and Schools*) a été lancé en 2004 dans le but de renforcer la présence des matières artistiques dans la formation initiale des enseignants de l'école primaire (cf. section 5.3 pour plus de détails).

Il existe plusieurs pays où les établissements de formation des enseignants sont autonomes et proposent des programmes différents: les matières artistiques peuvent être obligatoires ou facultatives et des sujets différents peuvent être intégrés. Les informations sur le caractère obligatoire ou facultatif de ces cours ne sont disponibles que pour un petit nombre de pays. En Estonie, les arts visuels et la musique sont généralement des matières facultatives pour les enseignants généralistes (ils ne doivent en choisir qu'une seule), mais la formation initiale de ces derniers comprend habituellement des cours d'initiation obligatoires en arts visuels et parfois en musique. En Islande, bien qu'aucune matière spécifique ne soit obligatoire, les étudiants suivant une formation initiale pour enseignants généralistes doivent effectuer un choix parmi trois domaines: arts visuels, musique/art dramatique/

danse et arts textiles/artisanat. De même, en Bulgarie et en République tchèque, malgré le fait que les établissements d'enseignement supérieurs sont autonomes, ce qui peut donner lieu à des pratiques différentes, les futurs enseignants généralistes peuvent choisir une spécialisation parmi les matières artistiques. En Grèce, alors qu'il n'existe aucun programme national pour le moment et que les matières artistiques figurent parmi les matières à option pour les futurs enseignants généralistes depuis la fin des années 1990, les enseignants plus âgés formés antérieurement avaient eu une ou deux matières artistiques obligatoires au cours de leurs études (arts visuels, musique, théâtre ou danse). En Norvège, depuis 2003, les matières artistiques ne sont plus du tout obligatoires pour les enseignants généralistes.

Dans le cas des enseignants spécialistes, **faire preuve de compétences** dans une matière artistique spécifique avant de devenir enseignant des matières artistiques constitue habituellement une condition préalable dans tous les modèles de formation possibles. Toutefois, le modèle consécutif met habituellement plus l'accent sur les compétences artistiques. Par exemple, en Autriche, une distinction est opérée entre la formation des enseignants spécialistes des matières artistiques exerçant dans les écoles secondaires académiques et ceux exerçant dans les écoles secondaires générales. Les premiers sont généralement formés dans des universités selon le modèle consécutif alors que les seconds sont formés dans des établissements de formation des enseignants où l'attention est portée plus sur la pédagogie et moins sur les compétences artistiques. La preuve des compétences artistiques ne fait pas l'objet d'une réglementation centrale en Bulgarie et en Suède.

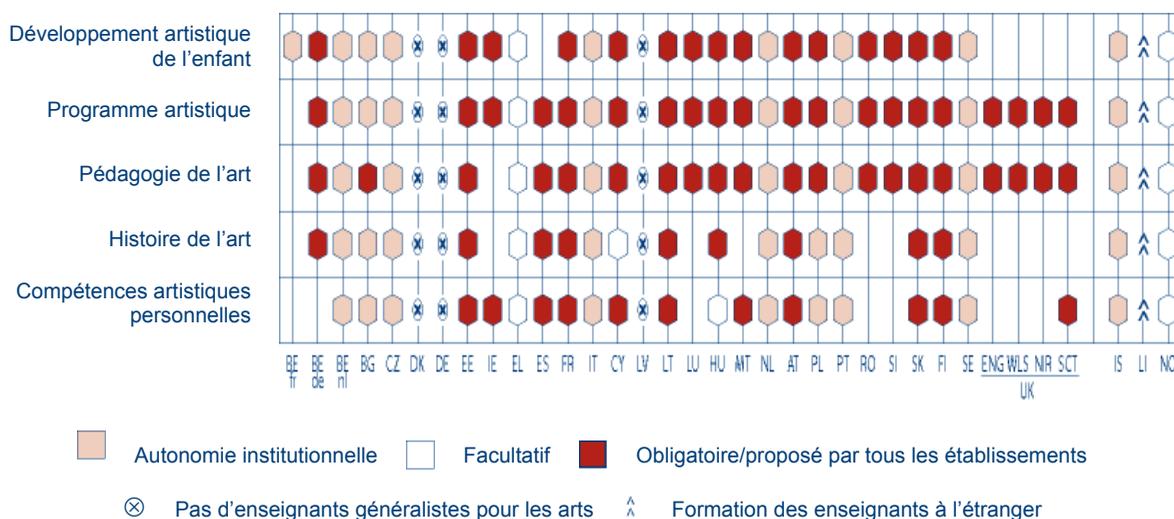
La formation professionnelle des enseignants des matières artistiques

Les enseignants généralistes et spécialistes des matières artistiques doivent acquérir des **compétences professionnelles à l'enseignement** en lien avec les matières artistiques concernées. Ainsi, dans la grande majorité des pays, les enseignants spécialistes des matières artistiques, même s'ils sont essentiellement formés en tant qu'artistes (professionnels) selon un modèle consécutif, doivent suivre une formation professionnelle au métier d'enseignant. Cela signifie que pour pouvoir enseigner dans des écoles publiques générales (et pas seulement des cours extracurriculaires dans le cadre desquels des artistes professionnels peuvent être impliqués dans différents pays, par exemple en Grèce, en Italie, en Finlande, en Slovaquie et en Slovénie), les **artistes professionnels** doivent suivre également une formation professionnelle au métier d'enseignant. Les exceptions sont les suivantes: la Grèce où les musiciens titulaires d'un diplôme de conservatoire peuvent enseigner, sans qualification pédagogique, dans les écoles primaires publiques fonctionnant toute la journée; le Luxembourg où les artistes professionnels titulaires d'un master peuvent enseigner dans des écoles publiques générales; la Pologne où les artistes professionnels peuvent enseigner si le responsable de l'autorité éducative régionale donne son accord; et enfin, la Suède où chaque école décide si des artistes professionnels peuvent y enseigner ou non. Cependant, en Grèce, pour améliorer l'assurance qualité dans l'éducation artistique, tous les enseignants, y compris les enseignants spécialistes des matières artistiques doivent participer à un concours présidé par le Conseil supérieur pour la sélection du personnel de la fonction publique (ASEP). Par ailleurs, un diplôme d'enseignant constitue un pré-requis pour être désigné à un poste d'enseignant qualifié dans une école publique.

Plusieurs pays (Communauté française de Belgique, Estonie, Irlande, Lettonie, Hongrie, Pays-Bas, Finlande et Islande) permettent aux artistes professionnels d'enseigner sans les qualifications pédagogiques requises ou sans formation au métier d'enseignant, à titre temporaire, lorsque, par exemple, aucun enseignant qualifié n'est disponible. Toutefois, dans ces cas, les artistes professionnels doivent habituellement suivre une formation professionnelle complète au métier d'enseignant au bout d'un certain temps afin d'acquérir un statut permanent. Aux Pays-Bas, avant d'obtenir la qualification d'enseignant, les artistes professionnels peuvent enseigner s'ils sont titulaires d'un diplôme intitulé «Artiste en classe».

Concernant la **formation professionnelle des enseignants**, les domaines d'étude suivants peuvent être prévus: développement artistique de l'enfant, contenu d'un programme artistique, pédagogie de l'art, histoire de l'art, développement des compétences artistiques personnelles du futur enseignant et évaluation des élèves (ce dernier point concerne uniquement les enseignants spécialistes des matières artistiques). Comme illustré dans la figure 5.4, très peu de pays disposent d'un cadre ou d'un programme national (voir liste ci-dessus) couvrant tous ces domaines pédagogiques dans le cadre de leur formation obligatoire pour les enseignants généralistes, mais chacun de ces domaines figure dans le plan d'études de plusieurs pays.

Figure 5.4. Domaines pédagogiques d'études dans la formation initiale des enseignants généralistes, 2007/2008.



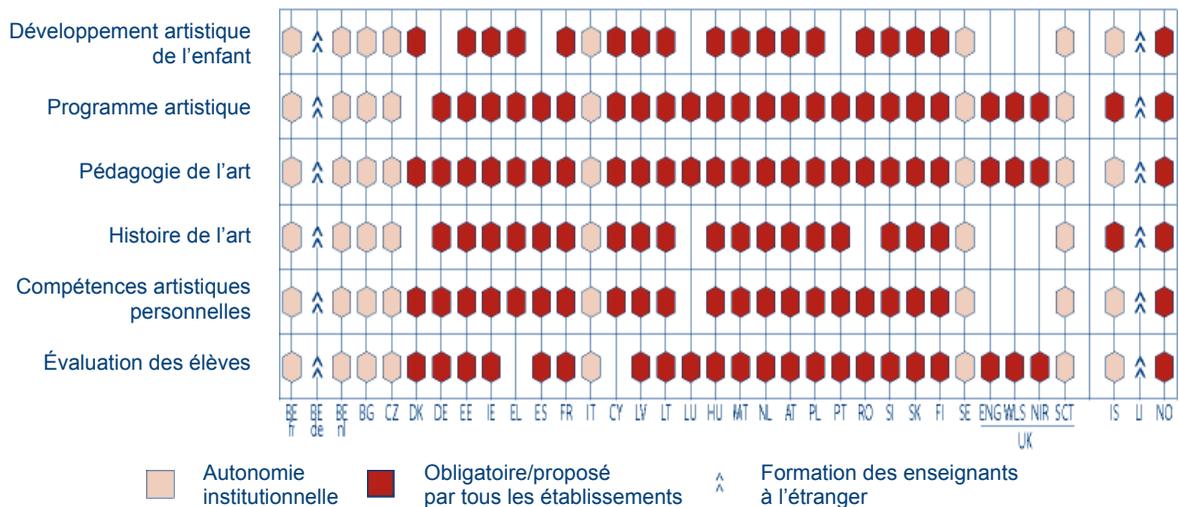
Source: Eurydice.

Les pays dans lesquels les cinq domaines d'études sont obligatoires ou proposés par tous les établissements de formation des enseignants dans le cadre de la préparation des enseignants généralistes sont la France, la Lituanie, l'Autriche, la Slovaquie et la Finlande. En Estonie, bien que les établissements d'enseignement supérieur soient autonomes, tous les enseignants généralistes reçoivent, dans une certaine mesure, une formation dans tous les sujets. Les pays où le contenu des programmes est laissé à la discrétion des établissements de formation des enseignants, et donc où les programmes de formation varient d'un établissement à l'autre, sont la Communauté flamande de Belgique, la Bulgarie (malgré le caractère obligatoire de la pédagogie de l'art), la République tchèque, la Grèce, l'Italie, les Pays-Bas, le Portugal, la Suède, l'Islande et la Norvège. En Grèce, tous les domaines répertoriés sont proposés sous la forme d'options distinctes dans différents établissements de formation des enseignants, mais aucun établissement ne les propose tous. En Norvège, la formation pédagogique des enseignants généralistes n'inclut pas précisément les composantes définies ici relatives aux arts. Toutefois, certains domaines peuvent néanmoins être étudiés si le futur enseignant opte pour une matière artistique (qui n'est pas obligatoire). Néanmoins, le programme national de formation des enseignants prévoit l'intégration obligatoire de l'art dramatique en tant que méthode d'enseignement transversal. En outre, ce programme national spécifie que la formation doit donner au futur enseignant la possibilité d'exprimer, de développer et de réaliser son potentiel esthétique.

De même, les programmes de formation initiale pour les enseignants spécialistes des matières artistiques varient selon le caractère obligatoire ou facultatif des domaines pédagogiques. La figure 5.5 montre si les domaines répertoriés sont obligatoires dans les programmes nationaux/proposés par tous les établissements de formation des enseignants spécialistes des matières artistiques dans un pays donné, ou si les établissements d'enseignement supérieur sont autonomes quant au contenu de la formation et s'ils proposent donc des programmes différents.

Les établissements de formation des enseignants sont autonomes et il n'existe pas de cadres d'orientation ou de programmes nationaux en Belgique (Communautés française et flamande), en Bulgarie, en République tchèque, en Italie, aux Pays-Bas, en Finlande, en Suède, au Royaume-Uni (Écosse) et en Islande. Aux Pays-Bas et en Finlande, tous les domaines sont néanmoins dispensés par l'ensemble des établissements de formation des enseignants. En Islande, il existe deux établissements d'enseignement supérieur proposant une formation aux matières artistiques aux enseignants et pouvant concevoir leurs programmes à leur discrétion (les domaines relatifs aux programmes artistiques et à l'histoire de l'art sont néanmoins enseignés dans les deux établissements).

Figure 5.5. Domaines pédagogiques d'études dans la formation initiale des enseignants spécialistes d'arts visuels et de musique, 2007/2008.



Source: Eurydice

Notes complémentaires

Étant donné que les arts visuels et la musique sont généralement les matières les plus enseignées dans les écoles, cette figure explique avant tout si les enseignants spécialistes d'arts visuels et de musique ⁽²⁷⁾ reçoivent une formation obligatoire dans les domaines pédagogiques donnés au cours de leur formation professionnelle au métier d'enseignant. Toutefois, certains programmes de formation varient en fonction des différentes formes d'expression artistique.

Danemark: l'évaluation des élèves n'est pas nécessairement obligatoire pour les enseignants de musique.

Grèce: le développement artistique de l'enfant n'est pas un domaine d'étude pour les enseignants de musique. Par ailleurs, le programme artistique est un domaine d'étude facultatif pour les futurs enseignants de musique.

Malgré l'autonomie institutionnelle des établissements d'enseignement supérieur, plusieurs des domaines répertoriés sont obligatoires pour les enseignants spécialistes dans les programmes nationaux de la majorité des pays. Cependant, le caractère obligatoire d'un domaine pédagogique

⁽²⁷⁾ L'Association européenne des Conservatoires, Académies de musique et *Musikhochschulen* (AEC) collecte depuis quelques années des informations sur les systèmes nationaux pour la formation professionnelle en musique. Le site internet www.bologna-and-music.org/countryoverviews est essentiellement le fruit des projets «Polifonia» et «Mundus Musicalis». De plus amples informations sur l'éducation et la formation des enseignants de musique sont disponibles sur les sites internet www.polifonia-tn.org/invite et www.menet.info.

donné ne signifie pas nécessairement que les futurs enseignants reçoivent une formation complète dans ces domaines. Par exemple, à Chypre, bien que la plupart des domaines répertoriés soient obligatoires dans les programmes de formation des enseignants, les enseignants spécialistes se voient dispenser une formation plutôt générale et superficielle dans ces domaines. En Autriche, les enseignants spécialistes exerçant dans des écoles secondaires académiques reçoivent une formation plus approfondie en histoire de l'art et développement des compétences artistiques personnelles que leurs confrères exerçant dans des écoles secondaires générales.

Les domaines pédagogiques peuvent être enseignés au cours de **différentes phases** de la formation initiale des enseignants. En Allemagne, par exemple, la pédagogie de l'art, l'histoire de l'art et le développement des compétences artistiques personnelles sont obligatoires pendant la première phase de la formation des enseignants; le contenu du programme artistique et l'évaluation des élèves représentent les principaux sujets de la phase finale qualifiante (formation en pédagogie pratique). En France et au Luxembourg, les aspects académiques, par exemple l'histoire de l'art, sont enseignés pendant les études universitaires alors que les autres composantes mentionnées dans la figure font partie de la formation professionnelle des enseignants après le *concours*, l'examen que les futurs enseignants doivent réussir pour obtenir le statut d'enseignant.

Développement professionnel continu des enseignants des matières artistiques: exemples de pratiques actuelles

Un grand nombre de personnes affirment qu'une attention particulière doit être portée au **développement professionnel continu** (DPC) des enseignants des matières artistiques, puisque des enseignants plus expérimentés peuvent avoir une influence importante sur les changements apportés aux différentes pratiques pédagogiques et à la qualité de l'éducation artistique dans les écoles (cf. par exemple, Bamford, 2006). Le DPC constitue une obligation professionnelle pour les enseignants dans la majorité des pays européens⁽²⁸⁾. Cependant, le plus souvent, la participation des enseignants des matières artistiques à des programmes de DPC ne fait pas l'objet d'une réglementation distincte. En revanche, les réglementations générales s'appliquent généralement aux enseignants des matières artistiques tout comme à tous les autres enseignants. La situation au Danemark est singulière dans la mesure où les enseignants des domaines artistiques n'ont pas la possibilité de participer au DPC.

Ainsi, il existe peu d'informations disponibles sur la participation des enseignants des matières artistiques au DPC. En France, en moyenne 6 % des cours de formation à la disposition des enseignants sont relatifs aux arts et à la culture. En Finlande, d'après une évaluation réalisée en 2005 (Piesanen et al., 2007), la participation globale à la formation en cours d'emploi des enseignants des matières artistiques qui enseignent dans l'enseignement de base et secondaire supérieur général s'est accrue mais, en même temps, 24 % d'entre eux n'ont participé à aucune formation continue. Le taux global de non-participation pour l'ensemble des enseignants s'élevait à 13 %. En Slovénie, l'Institut national d'éducation affirme que le DPC pour les enseignants des matières artistiques ne fait pas l'objet de suffisamment d'attention et qu'il n'est pas préconisé assez souvent.

De même, au Royaume-Uni (Angleterre), toujours selon l'enquête nationale de 2002 sur l'éducation artistique dans les écoles primaires, l'opinion selon laquelle une place plus importante devait être accordée aux sujets artistiques dans les programmes de DPC est largement répandue (Downing et al., 2003). À ce jour, l'*Artist Teacher Scheme* au Royaume-Uni (Angleterre et pays de Galles) est un programme de cours de développement professionnel continu pour les enseignants spécialistes des arts visuels, d'artisanat et de dessin. Il repose sur le principe que les enseignants des matières artistiques entretenant leur propre pratique créative peuvent être beaucoup plus efficaces en classe et qu'ils

⁽²⁸⁾ Cf. *Chiffres clés de l'éducation en Europe 2009*, chapitre D, section relative aux enseignants (Eurydice 2009b).

ont plus de chances d'être satisfaits de leur travail dans l'enseignement. Le programme donne également aux enseignants des matières artistiques la possibilité de revoir et développer leur pratique créative personnelle dans les établissements d'enseignement supérieur, les musées et les galeries d'art.

Par ailleurs, au Royaume-Uni également (Angleterre), l'Agence de formation (*Training and Development Agency for Schools* – TDA) a mis au point une stratégie nationale pour le DPC des enseignants. Dans le cadre de cette stratégie, des priorités nationales ont été définies pour les années scolaires de 2007 à 2010. L'une des priorités est la pédagogie, notamment la connaissance de la matière. Dans le même sens, la TDA a lancé en 2006 une initiative visant à développer et améliorer les opportunités de DPC en ligne/à distance spécifique à certaines matières. Quatre matières, à savoir l'anglais, l'histoire, la musique et les études commerciales, ont été choisies pour la première phase de l'initiative. La *National Association of Music Educators* (NAME) et le *Music Education Council* (MEC) dirigent le volet relatif à la musique.

En Italie, les activités de DPC pour les enseignants des matières artistiques sont axées en particulier sur l'art dramatique et la musique. En Roumanie, des cours de formation pour les enseignants de musique sont organisés trois fois par an par des établissements professionnels supérieurs de musique. Après avoir suivi ces cours, les enseignants passent à un grade supérieur en termes de statut mais n'obtiennent pas de qualification supplémentaire. Le perfectionnement professionnel continu est fortement recommandé pour les enseignants de musique et réglementé par l'autorité locale de l'enseignement. Les cours comprennent 270 heures de formation par an, réparties entre trois modules. À Malte, le département de la gestion du programme d'études et du *e-learning* au sein de la Direction pour la qualité et les normes en éducation organise une fois par an, pendant trois jours, des cours à l'intention des enseignants des matières artistiques. Au cours de ces formations annuelles, les cours et les ateliers portent sur l'art dramatique, les arts visuels, la musique et l'éducation physique. Ils sont obligatoires pour tous les enseignants des matières artistiques dans les écoles de l'État, mais les enseignants des matières artistiques dans les écoles privées peuvent aussi y participer sur une base volontaire. À partir de 2009, les cours obligatoires auront lieu tous les deux ans, mais s'ils ne sont pas appelés pour y participer, les enseignants des matières artistiques sont invités à y assister sur une base volontaire.

Dans le système éducatif supérieur norvégien, lorsqu'un étudiant a achevé le programme de formation générale des enseignants, il/elle est qualifié(e) pour enseigner n'importe quelle matière proposée dans les écoles norvégiennes, y compris la musique et les arts. Le résultat de cette politique est visible dans l'écart créé entre les personnes possédant des qualifications où les arts occupent une place considérable et les personnes n'ayant pas un bagage artistique aussi important. Pour faire face à ce problème, les autorités régionales et municipales peuvent organiser des cours de DPC spécialement destinés à leur personnel enseignant et, dans certains cas, la région ou la ville rend la participation à ces cours obligatoire. Cependant, le choix de prévoir ou non de tels cours dans le domaine des arts est laissé à sa seule discrétion. Toutefois, une stratégie nationale récente, mise en place par le Département de l'éducation en 2008, impose aux autorités régionales et municipales d'affecter un certain montant (le total n'a pas encore été publié) des fonds au DPC dans le domaine des arts et de la culture.

5.3. L'implication d'artistes professionnels dans l'éducation et la formation des enseignants

L'implication d'artistes professionnels dans la formation initiale des enseignants des matières artistiques suppose généralement l'organisation d'ateliers et de séminaires ou la participation d'artistes professionnels à des projets artistiques. Dans la majorité des pays, il n'existe pas de programmes centralisés pour faciliter l'implication d'artistes professionnels dans l'éducation et la formation des enseignants; les établissements d'enseignement supérieur peuvent néanmoins décider de les inviter eux-mêmes. L'Italie et le Luxembourg ont signalé que les artistes professionnels ne

participent pas réellement à la formation des enseignants. Au Danemark, seuls les artistes ayant des connaissances académiques et une expérience pédagogique approfondies peuvent former les futurs enseignants des matières artistiques. En revanche, en Estonie, la majorité du personnel formant les futurs enseignants des matières artistiques est composée d'artistes professionnels qui enseignent à mi-temps. De même, en Espagne, les artistes professionnels peuvent participer à la formation des futurs enseignants.

Concernant la formation des enseignants généralistes enseignant les arts dans les écoles primaires, le projet HEARTS (*Higher Education, the Arts and Schools*) a été lancé en 2004 au Royaume-Uni (Angleterre) dans le but de renforcer la présence des matières artistiques dans la formation initiale des enseignants de l'école primaire. Pendant les années scolaires 2004-2006, six établissements d'enseignement supérieur en Angleterre ont bénéficié d'un support financier et pratique pour introduire de nouvelles activités artistiques dans leurs programmes. Le projet comprenait un éventail d'activités parmi lesquelles certaines impliquaient des artistes professionnels.

En ce qui concerne le **développement professionnel continu**, ce sont une fois de plus les établissements d'enseignement supérieur et autres établissements (culturels) proposant des programmes de formation qui ont la responsabilité d'inviter les artistes professionnels dans la plupart des pays européens. Au Luxembourg, les artistes professionnels ne sont pas impliqués dans la formation de DPC. À Chypre, l'implication des artistes professionnels au DPC est organisée à différents échelons dans le cas des enseignants des niveaux CITE 1 et 2. Dans le cas des enseignants des matières artistiques au niveau CITE 1, ce sont habituellement les directeurs d'école qui invitent les artistes professionnels à réaliser des présentations. Pour les enseignants des matières artistiques au niveau CITE 2, les responsables de chaque matière peuvent inviter des artistes à organiser des ateliers et des séminaires spécifiques. En Islande, le DPC relève de la responsabilité de l'Académie des Arts impliquant des artistes professionnels.

En Espagne et au Portugal, bien que les artistes professionnels puissent participer aux programmes de DPC, ce sont habituellement des enseignants et des formateurs professionnels qui forment les enseignants des matières artistiques. Au Portugal, les artistes professionnels doivent être titulaires d'un diplôme de formateur délivré par le Conseil scientifique pédagogique pour la formation continue avant qu'ils ne puissent être impliqués dans des cours de DPC pour enseignants.

Les programmes centralisés favorisant la participation des artistes professionnels à la formation de DPC sont rares. Au Royaume-Uni (Angleterre et pays de Galles), l'*Artist Teacher Scheme* permet à ces derniers de participer à la formation de DPC des enseignants des matières artistiques.

*

*

*

Ce chapitre a mis en évidence que les enseignants généralistes enseignent les matières artistiques plutôt au niveau primaire alors que, dans la majorité des pays, les enseignants des matières artistiques spécialistes sont employés au niveau secondaire inférieur. Par ailleurs, en ce qui concerne la formation des enseignants, il a été souligné que les matières artistiques sont le plus souvent, mais pas toujours, obligatoires pour les futurs enseignants généralistes dans le cadre des programmes de formation initiale. D'autre part, la formation professionnelle des enseignants est généralement, mais pas dans tous les cas, obligatoire pour les enseignants spécialistes des matières artistiques. Le perfectionnement professionnel continu des enseignants des matières artistiques, quant à lui, semble susciter peu d'intérêt dans plusieurs pays. Enfin, l'implication des artistes professionnels dans la formation des enseignants n'est encouragée par les programmes nationaux que dans un petit nombre de pays.

CONCLUSIONS

Cette étude avait pour objet de présenter des informations actualisées, complètes et comparables sur l'éducation artistique dans le primaire et le secondaire inférieur en Europe. Les conclusions ci-après récapitulent les principaux résultats de cette étude comparative en les reliant aux travaux antérieurs. Elles font également ressortir un point essentiel: l'importance d'une démarche collaborative entre tous les acteurs de l'éducation artistique.

Ce que nous avons appris en réponse aux questions posées

L'introduction donnait un aperçu des principales questions auxquelles s'intéressaient les projets de recherche existants. Certaines de ces questions étaient également posées au sein de la présente étude, cette dernière s'intéressant particulièrement à l'organisation et aux objectifs des programmes d'éducation artistique, la formation des enseignants, l'évaluation des élèves, la participation d'artistes professionnels, l'utilisation des TIC dans l'éducation artistique, la promotion des pratiques artistiques dans le cadre des activités extracurriculaires. Les pages qui suivent font la synthèse des réponses que l'étude peut apporter à ces aspects essentiels de l'éducation artistique dans les pays européens.

• **Quelle est la place de l'éducation artistique dans les programmes nationaux?**

Plusieurs travaux précédents ont insisté sur la place relativement marginale faite à l'éducation artistique dans les programmes scolaires (voir introduction). La présente étude s'est penchée sur l'organisation du programme d'éducation artistique, le temps d'enseignement consacré aux pratiques ou aux matières artistiques, et l'existence de liens transcurriculaires avec les autres disciplines.

L'étude a mis en évidence deux conceptions de l'organisation de l'éducation artistique: soit les différentes matières artistiques sont conçues comme interdépendantes, et donc regroupées au sein d'un programme intégré, soit, au contraire, chaque matière artistique est traitée séparément. Un peu moins de la moitié des pays optent pour le modèle «intégré» en considérant l'ensemble des activités artistiques comme un champ disciplinaire à part entière, tandis que les autres déclinent l'éducation artistique en «matières séparées». Néanmoins, le fait d'organiser les différentes activités artistiques en un programme intégré n'empêche pas de les enseigner comme des matières séparées. De plus, dans certains cas, les matières artistiques font partie intégrante d'une autre matière ou d'un autre cursus obligatoire. Les principales matières artistiques, telles que définies dans cette étude, sont toutes obligatoires sous une forme ou une autre dans la majorité des pays; les arts visuels et la musique sont obligatoires dans tous les pays. Les deux tiers des pays font également figurer l'artisanat dans leur programme d'éducation artistique obligatoire. Dans la majorité des pays où l'art dramatique et la danse figurent au programme, ceux-ci sont incorporés à une matière obligatoire non artistique, c'est-à-dire, en règle générale, aux cours de langue d'instruction et aux cours d'éducation physique, respectivement. Un petit nombre de pays proposent également des cours portant sur les arts de la communication et l'architecture au titre du programme obligatoire général ou d'éducation artistique (voir chapitre 2).

S'agissant du temps dévolu à l'éducation artistique, la moitié environ des pays européens consacrent entre 50 et 100 heures par an à l'éducation artistique au niveau du primaire, et entre 25 et 75 heures par an au niveau du secondaire inférieur (voir chapitre 2). Pour le primaire, c'est certainement moins que le temps alloué à la langue d'instruction, aux mathématiques ou aux sciences (naturelles et sociales, conjointement), mais la majorité des pays consacrent plus de temps à l'éducation artistique qu'à l'enseignement des langues étrangères ou à l'éducation physique. Néanmoins, dans le secondaire inférieur, le temps alloué à l'éducation artistique diminue encore par comparaison aux autres matières. À ce niveau, la majorité des pays ne consacrent pas seulement moins de temps à

l'éducation artistique qu'à la langue d'instruction, aux mathématiques, aux sciences naturelles et sociales (conjointement ou séparément) et aux langues étrangères, mais aussi à l'éducation physique (voir *Chiffres clés de l'éducation en Europe 2009*, figures E2 et E3). En résumé, si la présente étude confirme les résultats des travaux précédents concernant le peu de temps alloué à l'éducation artistique au niveau du secondaire inférieur, le bilan est plus nuancé pour le primaire. On observe du reste des écarts considérables entre les différents pays. D'autre part, un certain nombre de pays organisent leur programme d'éducation artistique de manière flexible, soit qu'ils autorisent les établissements à répartir à leur gré les heures d'enseignement sur une période supra-annuelle (deux ans ou plus), soit qu'ils laissent les établissements libres de décider du temps à consacrer à chaque matière.

Dans la plupart des systèmes scolaires, il est possible d'exiger d'un élève qu'il redouble une année s'il n'a pas acquis les connaissances et les compétences requises à la fin de l'année ou du cursus scolaire. Néanmoins, dans tous ces pays – à de rares exceptions près – une mauvaise note dans une matière artistique n'a, en pratique, aucune conséquence pour le passage de classe. L'éducation artistique ne pèse donc pas lourd lorsqu'il s'agit de décider si un élève est apte à passer dans la classe supérieure (voir chapitre 4).

Quant à l'articulation entre les matières artistiques et les autres matières, seul un tiers des pays européens environ encouragent de tels liens transversaux ou «transcurriculaires». Cet objectif, lorsqu'il existe, peut être assigné à l'ensemble du curriculum, à un programme transcurriculaire spécifique (programme d'éducation culturelle, par exemple) ou au programme d'éducation artistique lui-même. Dans certains pays, la promotion de liens transcurriculaires est reconnue explicitement comme un objectif du programme d'éducation artistique; ces liens sont souvent définis au niveau local ou de l'établissement (voir chapitre 2).

- **Quels sont les objectifs de l'éducation artistique?**

L'étude a constaté, comme l'avaient fait des travaux précédents, qu'il existe un très large consensus entre les pays européens sur les objectifs fondamentaux de l'éducation artistique. Sans surprise, tous les pays donnent à leur programme d'éducation artistique la mission de développer chez les jeunes les compétences, les connaissances et la compréhension liée aux arts. Le programme vise aussi, dans la majorité des cas, à développer le appréciation critique, la compréhension du patrimoine culturel et de la diversité culturelle, ainsi que l'expression personnelle et la créativité (imagination, résolution de problèmes, prise de risque). Parmi les autres objectifs couramment exprimés, on citera les compétences sociales, les compétences communicatives, le plaisir, l'exposition à diverses expériences et à divers moyens d'expression artistique, l'aptitude à interpréter ou à présenter une œuvre, et la sensibilisation des élèves à leur environnement (voir chapitre 1).

Quelques différences apparaissent néanmoins entre les pays, dans la mesure où certains s'appuient sur un référentiel d'objectifs plus large. Trois objectifs se trouvent ainsi explicitement formulés par moins de la moitié des pays: confiance en soi/estime de soi, le développement d'un intérêt permanent pour les arts, identification des talents artistiques.

À côté des objectifs qui relèvent spécifiquement du programme d'éducation artistique, les objectifs généraux de l'ensemble du curriculum comportent également, pour nombre d'entre eux, une dimension artistique et culturelle. Lorsqu'un pays définit explicitement des objectifs génériques pour l'ensemble du curriculum, ceux-ci sont associés la plupart du temps à des aspects culturels et créatifs, notamment l'encouragement de la créativité, la sensibilisation au patrimoine culturel et à la diversité culturelle, et le développement de l'expression individuelle.

- **Comment les enseignants sont-ils formés à l'éducation artistique et de quels moyens disposent-ils pour actualiser leurs compétences?**

Les enseignants jouent un rôle crucial dans la qualité de l'enseignement dispensé, y compris dans les matières artistiques. Comme le montre l'étude, si, dans le primaire, l'éducation artistique est le plus souvent assurée par les enseignants généralistes, elle est prise en charge dès le secondaire inférieur par des enseignants spécialistes dans la grande majorité des pays (voir chapitre 5). Les établissements disposent néanmoins d'une grande latitude pour recruter des enseignants spécialistes même au niveau du primaire.

Il ressort de l'étude que les enseignants généralistes reçoivent la plupart du temps une formation dans plusieurs disciplines artistiques, le plus souvent les arts visuels et la musique. Cela comprend, en règle générale, une formation à la pédagogie de l'art et au programme d'éducation artistique ainsi que, dans une moindre mesure, une formation au développement artistique de l'enfant, à l'histoire de l'art ou aux compétences artistiques personnelles. Cependant, si les matières artistiques sont le plus souvent obligatoires pour les aspirants enseignants généralistes, les programmes de formation initiale des enseignants ne comportent pas tous un module artistique spécifique. Il est donc possible, dans certains pays, que les enseignants généralistes aient à enseigner des matières artistiques sans avoir été réellement formés pour cela. Au demeurant, dans les pays où les matières artistiques ne sont pas obligatoires, on n'a guère d'informations sur la formation effectivement dispensée aux enseignants généralistes.

S'agissant des enseignants spécialistes, tous les modèles de formation potentiels exigent normalement qu'ils fassent la preuve de leurs compétences artistiques dans une ou plusieurs matières avant de devenir enseignants dans la ou les disciplines artistiques concernées. C'est cependant le modèle consécutif qui insiste le plus sur les compétences artistiques. D'autre part, il est le plus souvent obligatoire, mais pas toujours, que les enseignants d'art aient suivi une formation professionnelle au métier d'enseignant.

La formation professionnelle continue (FPC) est considérée comme une obligation professionnelle pour les enseignants dans la majorité des pays européens. Néanmoins, dans la majorité des cas, la participation des enseignants d'art aux programmes de FPC ne fait pas l'objet d'une réglementation distincte. Les dispositions générales relatives à la FPC s'appliquent aux enseignants d'art comme à tous les autres. Il s'ensuit que l'on sait peu de choses sur la participation spécifique des enseignants d'art à la FPC et sur les possibilités qui leur sont ouvertes. Les informations dont on dispose montrent néanmoins que de nombreux pays ne s'intéressent que marginalement à la formation continue des enseignants d'art (voir chapitre 5). Certains rapports nationaux sur le suivi et l'évaluation de la qualité de l'éducation artistique soulignent la nécessité pour les enseignants d'art de bénéficier d'une formation continue appropriée et de qualité. Ces rapports, présents dans une douzaine de pays, tirent leurs conclusions des résultats de tests standardisés proposés aux élèves, d'inspections d'établissements scolaires et d'enquêtes (voir chapitre 4).

- **Des artistes professionnels sont-ils associés à l'éducation artistique et si oui, comment?**

Comme indiqué dans l'introduction, plusieurs études antérieures préconisent d'associer les artistes professionnels à la démarche d'éducation artistique à l'école. La présente étude s'est donc penchée sur les pratiques existantes dans les pays européens (voir chapitre 5). Les résultats montrent que les professionnels du monde de la création artistique et culturelle n'interviennent pas souvent dans l'enseignement artistique proprement dit au niveau du primaire et du secondaire inférieur. Dans la plupart des pays, un artiste professionnel doit suivre une formation professionnelle au métier d'enseignant pour pouvoir donner des cours dans telle ou telle discipline artistique. Il y a cependant des exceptions à cette règle: plusieurs pays autorisent les artistes professionnels qui n'ont pas la formation ou les qualifications pédagogiques requises à apporter un concours ponctuel aux

enseignements artistiques à l'école. Toutefois, les artistes intervenants extérieurs sont normalement tenus, à terme, de suivre une formation au métier d'enseignant s'ils veulent obtenir un statut permanent.

Cela signifie également que le moyen le plus répandu d'associer les professionnels de l'art et de la culture à l'éducation artistique scolaire est d'encourager des partenariats entre établissements scolaires et artistes professionnels et/ou organisations artistiques, débouchant notamment sur des visites culturelles (musées et galeries principalement) et des projets faisant intervenir des artistes ou des organisations artistiques au sein des établissements scolaires. Tous les pays encouragent de telles initiatives, mais la mise en œuvre de ces recommandations peut se faire au niveau national, local ou de l'établissement (voir chapitre 3).

La concours d'artistes professionnels à la formation initiale ou continue des enseignants revêt généralement la forme d'ateliers ou de séminaires ou d'une participation à des projets artistiques au sein des établissements ou départements universitaires de formation des enseignants. Toutefois, dans la majorité des pays, il n'existe pas de programme central destiné à faciliter le concours d'artistes professionnels à la formation initiale ou continue des enseignants. Par conséquent, dans la plupart des pays européens, les invitations d'artistes professionnels sont laissées à l'initiative des établissements d'enseignement supérieur ou d'autres institutions (culturelles) dispensant des programmes de formation (voir chapitre 5).

- **Les enseignants évaluent-ils les progrès artistiques des élèves et si oui, comment?**

L'évaluation des performances des élèves dans les disciplines artistiques est souvent perçue comme particulièrement problématique. Certains rapports nationaux sur la qualité de l'éducation artistique publiés ces dernières années ne manquent pas d'évoquer cet aspect. L'évaluation des élèves incombe principalement à l'enseignant, mais celui-ci exerce cette responsabilité dans le cadre défini par les autorités pédagogiques centrales ou régionales, qui est plus ou moins détaillé selon les pays. Dans un nombre assez limité de systèmes scolaires, les autorités centrales ou régionales définissent explicitement des critères d'évaluation. Un critère d'évaluation est constitué par des objectifs d'apprentissage (ou certains aspects à évaluer, de manière plus générale) et les niveaux de performances/exigences correspondants. En fin de compte, dans la plupart des pays, ce sont les enseignants eux-mêmes qui fixent les critères d'évaluation sur lesquels ils s'appuieront pour juger le travail des élèves, et ils le font en se basant sur les contenus ou les objectifs d'apprentissage définis par le programme. Dans ce cas, il est essentiel que les enseignants bénéficient du soutien nécessaire pour conduire des évaluations cohérentes tout au long de la scolarité. Ce soutien peut prendre diverses formes: lignes directrices nationales, groupe de travail d'enseignants au niveau de l'établissement, etc. (voir chapitre 4).

La plupart des pays recommandent l'utilisation d'une ou de plusieurs échelles d'évaluation, surtout dans le secondaire, où les échelles de notation numérique sont les plus courantes. Dans le primaire, la pratique la plus fréquente, que l'on observe dans une douzaine de pays, est celle du commentaire verbal.

De nombreux pays prévoient des mesures spécifiques pour répondre aux besoins des élèves, en particulier de ceux qui se situent aux deux extrémités de l'échelle de performances. Certaines sont assez classiques, comme l'organisation de classes de rattrapage ou d'exams de repêchage pour les élèves qui ont de mauvais résultats. En cas de résultats exceptionnels, les élèves sont encouragés à participer à des activités extracurriculaires ou à des concours, ou à s'inscrire dans une institution artistique spécialisée (un conservatoire, par exemple). Pour être efficaces, ces mesures doivent répondre aux besoins effectifs des élèves, ce qui suppose de bonnes méthodes d'évaluation.

- **L'utilisation des TIC est-elle encouragée dans les programmes nationaux d'éducation artistique ou des projets pédagogiques spécifiques?**

Comme indiqué dans l'introduction, des études récentes ont souligné que l'on mettait de plus en plus l'accent, dans l'élaboration des programmes d'éducation artistique, sur la nécessité de permettre aux élèves d'utiliser les TIC dans le cadre du processus créatif. La présente étude confirme en effet que l'utilisation des TIC au sein des programmes de l'éducation artistique est encouragée dans de nombreux pays. Au-delà de cette constatation générale, la position et l'importance des TIC dans le programme varient considérablement selon les pays. Les TIC peuvent être considérées comme des compétences transcurriculaires et/ou figurer explicitement dans le programme d'éducation artistique. Les recommandations concernant l'usage des TIC s'appliquent à certaines disciplines artistiques plus qu'à d'autres; elles visent ainsi en priorité les arts visuels, les arts de la communication et la musique (voir chapitre 2).

D'autre part, plusieurs pays font état de projets spécifiques visant à promouvoir l'utilisation des TIC dans le cadre de l'éducation artistique. Ces projets sont parfois gérés par des organismes ou des associations dédiés à la promotion des arts ou des TIC dans l'éducation. Certains pays mettent également en œuvre des politiques spécifiques ou des initiatives destinées à doter les établissements scolaires de ressources électroniques (logiciels, ressources documentaires en ligne, etc.), qui sont aussi utilisées pour améliorer l'enseignement des matières artistiques (voir chapitre 3).

- **Les activités artistiques extracurriculaires sont-elles encouragées par les autorités éducatives?**

Pratiquement tous les pays européens encouragent les établissements scolaires à proposer des activités artistiques extracurriculaires. Dans un certain nombre d'entre eux, ces recommandations ont un caractère contraignant. Les établissements scolaires de ces pays peuvent ainsi être tenus d'inclure dans leur programmation d'offre éducative des activités extracurriculaires facultatives de nature artistique. La mesure dans laquelle ces activités sont conçues pour contribuer au travail scolaire des élèves varie selon les pays. Dans plusieurs d'entre eux, les activités extracurriculaires sont considérées comme complétant et renforçant le curriculum. D'une manière plus générale, elles sont perçues comme bénéfiques pour l'ensemble du processus éducatif, en particulier pour le développement personnel. Les activités extracurriculaires proposées peuvent relever de diverses formes d'art, bien que la musique y soit particulièrement bien représentée (voir chapitre 3).

L'égalité d'accès aux activités extracurriculaires peut constituer un problème dans les pays où la participation dépend de la capacité des parents à la financer. Dans certains cas, le montant payé dépend de la situation socio-économique des parents. Dans plusieurs pays, les activités artistiques extracurriculaires sont subventionnées ou entièrement financées par les pouvoirs publics nationaux ou locaux.

L'importance de la dimension collaborative pour le développement de l'éducation artistique

Étant donné le cadre institutionnel et organisationnel dans lequel s'inscrit l'éducation artistique, le développement de pratiques de qualité plaide en faveur d'une démarche collaborative entre les différents acteurs, au niveau des organes décisionnels comme à l'échelon des établissements scolaires. Dans ce dernier cas, la coopération ne doit pas se limiter au seul cercle de l'institution éducative, mais «sortir des murs» pour nouer des partenariats avec les professionnels du monde de la création artistique et culturelle.

Pour offrir aux élèves un accès de première main à l'expérience artistique, il faut établir des collaborations entre les établissements scolaires et les autorités éducatives, d'une part, et les artistes ou des institutions de promotion des arts, d'autre part. Dans certains pays, les portefeuilles de

l'éducation et de la culture sont confiés au même ministère (voir chapitre 1). Cette configuration est bien évidemment de nature à faciliter la coopération entre les différentes sphères d'activité. D'autres pays ont mis en place des organismes visant à développer l'éducation artistique et culturelle, au sein desquels collaborent des services de différents ministères. Ces organismes, dont les objectifs varient selon les pays, visent à établir des partenariats entre le monde de l'éducation et le monde de l'art: ils organisent des projets, diffusent les informations et les connaissances sur l'éducation artistique, fournissent des ressources éducatives spécialisées, soutiennent les programmes d'invitation ou de résidence d'artistes, etc. (voir chapitre 3).

Dans certains pays, la coopération entre les établissements scolaires et les institutions culturelles est encouragée afin d'améliorer le contenu des activités artistiques extracurriculaires et de développer de nouvelles méthodes de travail créatives dans les établissements scolaires (voir chapitre 3). Plus généralement, la collaboration entre les enseignants du système scolaire général et les enseignants d'institutions artistiques spécialisées (école des beaux-arts, par exemple) pourrait certainement profiter à l'enseignement des arts dans les deux structures.

La participation d'artistes professionnels à la formation initiale et continue des enseignants contribuerait sans doute à améliorer la qualité de l'éducation artistique. Or, comme indiqué ci-avant, très peu de pays font état d'un programme central destiné à faciliter le concours d'artistes professionnels à la formation initiale et continue des enseignants (voir chapitre 5).

Dans de nombreux pays, les différentes disciplines artistiques sont regroupées dans un programme intégré (voir chapitre 2). Cela n'implique pas pour autant que les matières artistiques, qui recouvrent le plus souvent des formes d'art aussi diverses que la musique et les arts visuels, soient dispensées par un seul enseignant. Il est donc essentiel, lorsque l'éducation artistique est assurée par différents enseignants au sein de l'établissement, que ceux-ci collaborent. La même nécessité s'impose lorsque des formes d'art comme la danse ou l'art dramatique font partie intégrante d'une autre matière obligatoire.

Le développement de la créativité est une finalité clairement établie pour la plupart des programmes d'éducation artistique. C'est également un objectif transversal pour certains d'entre eux (voir chapitre 1). Une collaboration fructueuse entre les enseignants d'art et les autres enseignants de l'établissement devrait contribuer à la réalisation de cet objectif dans l'ensemble du curriculum. Plus généralement, une collaboration étroite entre tous les enseignants de l'établissement est une nécessité vitale dans des systèmes éducatifs qui encouragent fortement les liens transcurriculaires entre les différentes disciplines.

GLOSSAIRE

Codes des pays

UE/EU-27	Union européenne	NL	Pays-Bas
		AT	Autriche
BE	Belgique	PL	Pologne
BE fr	Belgique – Communauté française	PT	Portugal
BE de	Belgique – Communauté germanophone	RO	Roumanie
BE nl	Belgique – Communauté flamande	SI	Slovénie
BG	Bulgarie	SK	Slovaquie
CZ	République tchèque	FI	Finlande
DK	Danemark	SE	Suède
DE	Allemagne	UK	Royaume-Uni
EE	Estonie	UK-ENG	Angleterre
IE	Irlande	UK-WLS	Pays de Galles
EL	Grèce	UK-NIR	Irlande du Nord
ES	Espagne	UK-SCT	Écosse
FR	France		
IT	Italie	Pays de l'AELE/EEE	Les 3 pays de l'Association européenne de libre échange qui sont membres de l'Espace économique européen
CY	Chypre		
LV	Lettonie		
LT	Lituanie		
LU	Luxembourg	IS	Islande
HU	Hongrie	LI	Liechtenstein
MT	Malte	NO	Norvège

Symbole statistique

: Données non disponibles

TABLE DES FIGURES

Chapitre 1. Programmes d'éducation artistique et culturelle: responsables de l'élaboration et objectifs	17
Figure 1.1. Niveaux de responsabilité pour l'élaboration des programmes d'éducation artistique et culturelle. Niveaux CITE 1 et 2, 2007/2008.	18
Figure 1.2. Objectifs des programmes d'éducation artistique et culturelle. Niveaux CITE 1 et 2, 2007/2008.	19
Chapitre 2. Organisation du programme d'éducation artistique	23
Figure 2.1. Conception des formes artistiques comme regroupées au sein d'un même domaine intégré ou comme des matières séparées au sein du programme d'études national. Niveaux CITE 1 et 2, 2007/2008.	25
Figure 2.2. Statut des différentes matières artistiques dans le programme d'études national. Niveaux CITE 1 et 2, 2007/2008.	27
Figure 2.3. Nombre minimum annuel d'heures à consacrer à l'éducation artistique obligatoire, par année d'enseignement et par pays. Enseignement obligatoire général à temps plein (CITE 1 et 2), 2007/2008.	30
Chapitre 4. Évaluation des élèves et contrôle de la qualité de l'enseignement	51
Figure 4.1. Critères d'évaluation des matières artistiques. Niveaux CITE 1 et 2, 2007/2008.	53
Figure 4.2. Types d'échelles d'évaluation des matières artistiques. Niveaux CITE 1 et 2, 2007/2008.	56
Figure 4.3. Échelles de notes: définition des valeurs. Niveaux CITE 1 et 2, 2007/2008.	57
Chapitre 5. Éducation et formation des enseignants des matières artistiques	65
Figure 5.1. Enseignants spécialistes et généralistes des matières artistiques au niveau primaire, 2007/2008.	66
Figure 5.2. Enseignants des matières artistiques au niveau secondaire inférieur, 2007/2008.	67
Figure 5.3. Les matières artistiques dans la formation initiale des enseignants généralistes, 2007/2008.	70
Figure 5.4. Domaines pédagogiques d'études dans la formation initiale des enseignants généralistes, 2007/2008.	72
Figure 5.5. Domaines pédagogiques d'études dans la formation initiale des enseignants spécialistes d'arts visuels et de musique, 2007/2008.	73

RÉFÉRENCES

- Austrian Presidency of the EU, 2006. *European Specialist Conference: Promoting Cultural Education in Europe. A Contribution to Participation, Innovation and Quality*. Conference report. Graz, 8-10 juin 2006. Federal Ministry for Education, Culture and Science: Vienna.
- Bamford, A., 2009. *An Introduction to Arts and Cultural Education Evaluation*. Unpublished paper commissioned by Creativity, Culture and Education (CCE). The report formed the basis of the recommendations adopted by the EU's Open Method of Co-ordination group on the synergies between culture and education in June 2009.
- Bamford, A., 2006. *The Wow Factor: Global Research Compendium on the Impact of the Arts in Education*. Berlin: Waxmann Verlag.
- Black, P. & William, D., 1998. Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education*, 5(1), pp.7-74.
- Commission européenne, 2007. *Communication de la Commission au Parlement européen, au Conseil, Comité économique et social européen et au Comité des régions relative à un agenda européen de la culture à l'ère de la mondialisation*. COM(2007) 242 final.
- Conseil de l'Europe, 2005. *Convention-Cadre du Conseil de l'Europe sur la valeur du patrimoine culturel pour la société*. Série des traités du Conseil de l'Europe No. 199, Faro, 27 octobre 2005.
- Conseil de l'Europe, 2008. *Livre blanc sur le dialogue interculturel du Conseil de l'Europe: "Vivre ensemble dans l'égalité"*. Lancé par les ministres des affaires étrangères du Conseil de l'Europe lors de leur 118e session ministérielle, Strasbourg, 7 mai 2008.
- Conseil de l'Union européenne, 2007a. Résolution du Conseil du 16 novembre 2007 relative à un agenda européen de la culture. *Journal Officiel de l'Union européenne* C 287, 29.11.2007, pp. 1-4. Disponible sur: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2007:287:0001:0004:FR:PDF> [page consultée le 26 aout 2009].
- Conseil de l'Union européenne, 2007b. Conclusions du Conseil et des représentants des gouvernements des États membres réunis au sein du Conseil du 15 novembre 2007 sur l'amélioration de la qualité des études et de la formation des enseignants. *Journal Officiel de l'Union européenne* C 300, 12.12.2007, pp. 6-9. Disponible sur: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2007:300:0006:0009:FR:PDF> [page consultée le 26 aout 2009].
- Conseil de l'Union européenne, 2008. Conclusions du Conseil et des représentants des gouvernements des États membres, réunis au sein du Conseil, sur le plan de travail 2008-2010 en faveur de la culture. *Journal Officiel de l'Union européenne* C143, 10.6.2008, pp.9-16. Disponible sur: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:143:0009:0016:FR:PDF> [page consultée le 26 aout 2009].
- Creativity in Education Advisory Group, 2001. *Creativity in Education*. Dundee: Learning and Teaching Scotland.
- Cultuurnetwerk Nederland, 2002. *A Must or a-Muse – Conference Results. Arts and Culture in Education: Policy and Practice in Europe*. Report of the European Conference, Rotterdam, 26-29 September 2001. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Department for Children, School and Families, UK (DCSF), 2007. *The Children's Plan: Building Brighter Futures* (Cm. 7280). London: DCSF. Crown Copyright.
- Department for Culture, Media and Sport, UK (DCMS), 2008. *Creative Britain: New Talents for the New Economy*. London: DCMS. Crown Copyright.
- Downing, D., Johnson, F. & Kaur, S., 2003. *Saving a Place for the Arts? A Survey of the Arts in Primary Schools in England*, LGA Research Report 41. Slough: NFER.
- Eurydice, 2006. *Mesures éducatives spécifiques pour la promotion de tous les talents en Europe*. Document de travail. Bruxelles: Eurydice

Eurydice, 2009a. *L'enseignement supérieur en Europe 2009. Les avancées du processus de Bologne*. Bruxelles: EACEA/Eurydice P9.

Eurydice, 2009b. Chiffres clés de l'éducation en Europe 2009. *Chiffres clés*. Bruxelles: EACEA/Eurydice P9.

Eurydice, 2009c. *Les tests nationaux pour les élèves en Europe: objectifs, organisation et utilisation des résultats*. Bruxelles: EACEA/Eurydice P9.

Harlen, W., 2004. A Systematic Review of the Evidence of Reliability and Validity of Assessment by Teachers Used for Summative Purposes. In *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.

International Society for Education through Art, 2006. *Joint declaration of the International Drama/Theatre and Education Association (IDEA), International Society for Education through Art (InSEA) and International Society for Music Education (ISME)*. UNESCO World Arts Conference, Lisbon, 6 March 2006. Disponible sur: http://www.insea.org/docs/joint_decl2006.html [Page consultée le 18 mai 2009].

KEA European Affairs, 2009. *The Impact of Culture on Creativity*. Study prepared for the European Commission, Directorate General for Education and Culture. Brussels: KEA European Affairs.

Learning and Teaching Scotland, 2004. *Creativity Counts: A Report of Findings from Schools*. Dundee: Learning and Teaching Scotland.

National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (NACCCE), 1999. *All Our Futures: Creativity, Culture and Education*. Disponible sur : <http://www.cypni.org.uk/downloads/alloutfutures.pdf> [page consultée le 22 mai 2009].

National Assembly for Wales (NAfW), 2001. *The Learning Country: A Comprehensive Education and Lifelong Learning Programme to 2010 in Wales*. Cardiff: NAfW.

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), 1999. *Appel du Directeur-Général pour la promotion de l'éducation artistique et de la créativité à l'école dans le cadre d'une construction d'une culture de la paix*. Disponible sur: http://portal.unesco.org/culture/fr/ev.php-URL_ID=9747&URL_DO=DO_PRINTPAGE&URL_SECTION=201.html [page consultée le 22 mai 2009].

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), 2006. *Feuille de route pour l'éducation artistique*. Conférence mondiale sur l'éducation artistique: développer les capacités créatrices pour le 21^e siècle, Lisbonne, 6-9 mars 2006.

Parlement européen, 2009. *Résolution du Parlement européen du 24 mars 2009 sur les études artistiques dans l'Union Européenne*. INI/2008/2226.

Piesanen, E., Kiviniemi, U. & Valkonen, S., 2007. *Follow-up and Evaluation of the Teacher Education Development Programme. Continuing Teacher Education in 2005 and its Follow-up 1998-2005 by Fields and Teaching Subjects in Different Types of Educational Institutions*. Occasional Papers 38, University of Jyväskylä, Institute for Educational Research.

Robinson, K., 1999. *Culture, Creativity and the Young: Developing Public Policy*. Cultural Policies Research and Development Unit Policy Note No. 2. Strasbourg: Council of Europe.

Sharp, C. & Le Métails, J., 2000. *The Arts, Creativity and Cultural Education: An International Perspective* (International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Project). London: Qualifications and Curriculum Authority.

Taggart, G., Whitby, K. & Sharp, C., 2004. *Curriculum and Progression in the Arts: An International Study. Final report* (International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Project). London: Qualifications and Curriculum Authority.

ANNEXE

Changements prévus ou mis en œuvre dans l'enseignement des matières artistiques après 2007

Belgique – Communauté française

AUCUN

Belgique – Communauté germanophone

En 2007, un groupe de travail composé d'enseignants venant de tous les réseaux d'enseignement a repensé l'ensemble des programmes d'enseignement en les axant sur la transmission des compétences. Ils ont élaboré des programmes-cadres (*Rahmenpläne*) pour chaque discipline ou groupe de disciplines, précisant les compétences qui doivent être acquises et maîtrisées à la fin de l'enseignement primaire et secondaire inférieur. Ces programmes-cadres ont été présentés au parlement qui les a ratifiés en juin 2008. Ils remplacent le document de 2002 sur les compétences clés (*Schlüsselkompetenzen*). Ce document représente en substance une réflexion nouvelle sur l'enseignement par l'acquisition de compétences et précise les objectifs et les buts à atteindre dans les différentes disciplines, entre autres dans les domaines de la musique et des arts.

En outre, le gouvernement prévoit d'intégrer au système éducatif l'*Interkommunale Musikakademie der Deutschsprachigen Gemeinschaft* (Académie de musique), une institution qui propose un enseignement artistique à temps partiel non obligatoire, dont les activités se déroulent en dehors du cadre scolaire traditionnel. Son activité principale serait la musique mais le théâtre et les arts de la scène, ainsi que périodiquement la danse, seraient également enseignés.

Avec cette proposition de décret sur la mise en œuvre d'un enseignement artistique à temps partiel, qui fera l'objet de débats et d'un vote au Parlement au cours du premier semestre 2009, le gouvernement souhaite consolider les bases juridiques de l'Académie de musique et surtout offrir une plus grande sécurité juridique aux membres du personnel. Le gouvernement espère ainsi développer des synergies entre les enseignants de l'académie et des écoles, en particulier ceux qui enseignent des matières artistiques.

Belgique – Communauté flamande

Des plans fondés sur une évaluation de 2006 de l'enseignement des arts, de la culture et du design sont en cours de préparation en Flandre. Cette évaluation fait le bilan de l'enseignement des arts et de la culture dans cette région à l'heure actuelle. Il inventorie les lacunes et les points forts des dispositions actuelles et de leur mise en œuvre et propose des recommandations à sept niveaux:

- politiques et mise en œuvre
- budgets et finance
- collaboration et échange
- enseignement artistique à temps partiel (DKO)
- accessibilité
- formation continue et formation initiale des enseignants
- évaluation

Des changements qui interviendront au cours des années à venir sont en préparation à différents niveaux. Parmi ceux-ci figurent notamment le nouveau cadre interdisciplinaire de l'enseignement secondaire qui sera mis en œuvre à partir de septembre 2010. Dans le nouveau programme, une

attention particulière est accordée aux compétences clés. Les objectifs du développement artistique et culturel seront intégrés aux différents contextes, compte tenu des points de départ de la politique flamande d'enseignement (selon laquelle l'enseignement doit se concentrer sur le développement personnel en lien aux autres et sur la capacité à participer à une société démocratique multiculturelle).

Bulgarie

Des débats sont en cours concernant d'éventuelles modifications à apporter aux programmes d'enseignement et aux plans d'étude concernant l'enseignement des arts et de la culture. Il s'agit d'examiner la possibilité de renforcer la dimension culturelle et créative de l'enseignement futur non seulement pour les matières artistiques mais aussi, dans la mesure du possible, pour le reste des programmes.

République tchèque

Une réforme générale des programmes, dont la mise en œuvre devrait être terminée à tous les niveaux de l'enseignement obligatoire d'ici à 2011/12, a été lancée en 2004. La loi sur l'éducation de 2004 définit les objectifs et principes de base de l'enseignement et met en place une nouvelle approche des programmes scolaires: un système à deux degrés: niveaux national et scolaire. Au niveau national, le programme d'enseignement-cadre pour l'enseignement de base définit neuf domaines principaux (y compris le domaine arts et culture) qui englobent une ou plusieurs matières, des thèmes interdisciplinaires et des domaines éducatifs complémentaires. Il définit en outre le contenu obligatoire de l'enseignement, c'est-à-dire le programme et les résultats attendus. Au niveau scolaire, les établissements d'enseignement définissent leurs propres programmes sur la base du programme cadre.

Danemark

AUCUN

Cependant, parmi les tâches confiées au «Réseau pour les enfants et la culture» figurent la préparation de suggestions et d'améliorations concernant l'enseignement des arts dans les établissements d'enseignement en vue d'élaborer des moyens d'enseignement fondés sur l'enseignement culturel existant proposé par les musées et sur la numérisation de l'accès aux collections des musées. Cela pourra permettre à l'avenir aux établissements d'enseignement d'intégrer plus facilement ces matériaux dans leur enseignement.

Allemagne

AUCUN

Estonie

Une nouvelle version des programmes nationaux, dont la mise en œuvre devrait débuter à partir de septembre 2010, est en cours de préparation. Les nouveaux programmes devraient établir de meilleurs liens entre objectifs généraux, buts de l'enseignement des matières et résultats de l'apprentissage. Ils devraient également intégrer différentes matières. Dans le domaine des arts visuels, l'effort portera sur une meilleure exploitation de l'histoire de l'art pour la motivation des élèves et leur implication affective dans des travaux à caractère pratique. Ces programmes mettent l'accent sur le développement de la réflexion créative et analytique et encouragent l'utilisation de techniques et de moyens innovants. En ce qui concerne la musique, des efforts plus grands seront consacrés à des activités créatives pratiques (chant, pratique musicale, improvisation).

Irlande

Primaire: la mise en œuvre des changements du programme d'enseignement artistique se poursuit à ce niveau.

Depuis 2003, le département de l'éducation et des sciences a introduit progressivement dans les écoles primaires un modèle d'inspection axé sur l'évaluation globale de l'établissement. Ce modèle attache une forte importance à la qualité de l'évaluation des élèves dans l'ensemble de l'établissement. Les rapports d'inspection contiennent des observations sur les méthodes d'évaluation, leur adéquation, la fréquence des évaluations ainsi que l'enregistrement et la communication des informations collectées. Les inspecteurs tiennent compte des méthodes d'évaluation utilisées dans les divers éléments de l'enseignement artistique lorsqu'ils évaluent la qualité de l'évaluation dans un établissement particulier et lorsqu'ils établissent leur rapport.

On s'attend à ce que les évaluations globales des établissements et le soutien constant dont ils disposent, notamment en ce qui concerne la formation continue des enseignants et le développement du matériel d'évaluation, continuent réformer et améliorer les pratiques d'évaluation et de l'assurance qualité dans l'enseignement des arts.

Arts plastiques – secondaire

Dans le *Junior Cycle*, le programme a été revu et rééquilibré et devrait être bientôt mis en œuvre. Le programme révisé accorde une place plus grande aux aspects culturels du cursus artistique. Les évaluations à effectuer sont en cours d'examen conformément à ce rééquilibrage.

Dans le *Senior Cycle*, le programme du certificat de fin d'études en arts plastiques a été revu et sera mis en œuvre prochainement. Une fois ce programme mis en œuvre, des activités de TIC devraient être développées dans le domaine artistique.

Musique – secondaire

Dans le *Junior Cycle*, comme dans les arts plastiques, le programme a été revu et rééquilibré et devrait être bientôt mis en œuvre. Le NCTE (*National Centre for Technology in Education* – Centre national pour la technologie dans l'enseignement) prévoit de mettre en place, dans un avenir proche, un soutien pour l'utilisation des TIC dans l'enseignement ainsi que dans l'apprentissage de la musique et de la technologie musicale. Aucun calendrier n'a encore été précisé.

Grèce

Des recommandations ont été établies concernant l'enseignement des arts et de la culture. Ces recommandations englobent: la création de laboratoires d'arts dans tous les établissements d'enseignement, la création d'écoles primaires artistiques accueillant les élèves toute la journée ainsi que l'expansion et la poursuite du développement des établissements d'enseignement artistique.

La distribution de matériels d'enseignement nouveaux en 2000 (qui rend possible un apprentissage plus interactif) pour chaque matière artistique a contribué par ailleurs à la révision des normes d'évaluation.

Espagne

La nouvelle organisation et les dispositions établies par la loi de 2006 sur l'éducation (LOE) sont en cours de mise en œuvre.

À la suite de cette loi, les critères d'évaluation de chaque domaine d'étude sont définis par cycle au niveau du primaire. Au niveau du secondaire obligatoire, les critères d'évaluation sont les mêmes pour les trois premières années, mais différents pour la quatrième tant pour les arts visuels et plastiques que pour la musique. Les critères d'évaluation relatifs à l'éducation physique sont définis par année.

En ce qui concerne le contrôle des normes, depuis l'année scolaire 2008/09, l'Institut d'évaluation et les organismes concernés des Communautés autonomes effectuent des évaluations diagnostiques générales afin de recueillir des données représentatives sur les élèves et les établissements, tant au niveau régional que national. Les «compétences culturelles et artistiques» ne sont pas encore soumises à ces évaluations.

France

En France, les réformes actuelles et futures visent à développer l'enseignement des arts dans deux directions: tout d'abord concernant les matières enseignées et deuxièmement, concernant les activités extrascolaires. Pour ce qui est du premier point, l'enseignement de l'histoire des arts est obligatoire au niveau CITE 1 depuis septembre 2008 et le sera au niveau CITE 2 à partir de septembre 2009. Cette nouvelle pratique d'enseignement s'appuie sur les dimensions artistiques et culturelles que comportent les différentes matières, qu'elles appartiennent aux sciences naturelles, aux sciences sociales, aux sports ou aux technologies. Par conséquent, le programme de chacune de ces disciplines évolue, en précisant notamment la forme et la nature de leurs contributions respectives. Ce changement complète les matières artistiques et culturelles existantes (arts plastiques et visuels ainsi que musique). Avec ce changement, l'État désire développer la dimension culturelle de l'enseignement général obligatoire, apporter des points de référence artistiques liés à l'histoire des divers domaines artistiques et donner à tous les élèves une culture générale s'appuyant sur des œuvres artistiques de référence. En ce qui concerne les activités extrascolaires, le programme éducatif d'accompagnement est un dispositif nouveau qui structure et développe diverses actions déjà mises en œuvre. Il s'appuie sur l'implication des enseignants et mobilise de nombreux partenariats avec les institutions et associations extérieures. Grâce à ce programme, les élèves peuvent, sur une base volontaire, bénéficier d'une aide individualisée pour leurs devoirs et participer à des activités sportives et artistiques et culturelles quatre fois par semaine pendant deux heures à la fin de la journée scolaire. Ce changement a déjà été mis en œuvre en septembre 2007 au niveau CITE 2 et, depuis 2008, également au niveau CITE 1, mais uniquement pour les élèves inscrits dans les établissements qui font partie d'un réseau de réussite scolaire labellisé par le recteur d'académie).

Italie

À partir de l'année scolaire 2009/2010, conformément à la loi n°53 du 28 mars 2003, la mise en œuvre définitive de la réforme des règlements et programmes scolaires se poursuivra, dans le cadre de laquelle les «orientations pour les programmes» qui couvrent l'enseignement primaire et secondaire inférieur (CITE 1-2), et le document technique des «axes» sur les deux premières années de secondaire supérieur (14-16 ans) (CITE 3) seront mis en œuvre systématiquement.

En octobre 2008, le Parlement italien a adopté une loi (décret-loi n° 137/2008 intitulé «Dispositions urgentes en matière d'enseignement et d'universités») qui réforme le système scolaire national italien. Cette loi envisage des changements importants des établissements d'enseignement public du pays, en particulier au niveau du primaire.

Dans les écoles primaires, un enseignant unique responsable d'un programme hebdomadaire de 24 heures remplacera les trois enseignants répartis entre deux classes actuels. Avec cette réforme, il y a moins de chances que d'autres matières artistiques que les arts plastiques soient proposées.

En outre, dans les établissements du secondaire des deux cycles, la «note de bonne conduite» sera réintroduite: toute mauvaise note obtenue dans ce domaine conduira à un échec à l'examen de fin d'année. Un système de classement sera adopté dans les établissements du primaire et du secondaire. Tout élève qui n'obtiendra pas une note suffisante dans une matière, y compris les matières artistiques, devra redoubler.

Chypre

AUCUN

Cependant, le ministère de l'éducation et de la culture envisage d'actualiser constamment les programmes afin de refléter les mutations sociales. Avec l'évolution de la société, non seulement sous l'effet de l'adhésion récente de Chypre à l'Union européenne, mais aussi sous celui du nombre en augmentation constante de travailleurs immigrés étrangers et de leurs familles, il est de plus en plus nécessaire de mettre en place des programmes qui accordent une plus grande importance à l'enseignement interculturel et au développement de l'identité culturelle des élèves.

Lettonie

En 2007, le ministère de la culture a proposé de donner un sens plus large au terme «éducation culturelle» pour éviter qu'il ne se limite à un enseignement de la musique et des arts axé sur une profession. D'après le ministère, l'éducation culturelle doit former partie intégrante de l'éducation et de la formation tout au long de la vie. Le ministère de la culture souligne que le terme «éducation culturelle» suppose à la fois une intervention du ministère de la culture et du ministère de l'éducation et des sciences, mais que jusqu'à présent la coopération entre ces deux organes s'était déroulée seulement de manière ponctuelle sans coordination permanente. C'est pour cette raison que le ministère de la culture a lancé la même année l'élaboration d'un document de politique générale intitulé «Programme national pour le développement de l'éducation culturelle» (*Valsts programma kultūrizglītības attīstībai*). Le développement de ce programme stratégique relève à la fois du ministère de la culture et du ministère de l'éducation et des sciences.

En 2008, le ministère de la culture a lancé le développement d'un «canon culturel» de la Lettonie. L'expérience acquise par le Danemark dans l'élaboration d'un tel canon a joué un rôle important. Selon certains experts, la mise en place d'un tel dispositif présente une grande utilité pour l'enseignement, auquel il peut servir de système de valeurs.

Lituanie

Un plan d'action a été accepté en 2008 pour la mise en œuvre de la Conception de l'éducation culturelle des enfants et des jeunes.

La même année, un programme intégré de développement durable a été lancé.

Depuis 2006, le financement réservé à chaque élève pour des activités éducatives cognitives et culturelles augmente tous les ans.

Luxembourg

En 2008, des objectifs de niveau ont été mis en place pour les élèves de sixième année et de huitième année dans l'enseignement artistique.

Hongrie

Il est prévu de créer, avec l'aide de la Société hongroise des artistes créatifs et de l'Atelier des jeunes artistes, un dispositif qui permettrait à des artistes professionnels d'effectuer des visites dans les établissements d'enseignement. Cependant, pour des raisons financières, ce dispositif n'a pas encore été lancé.

Malte

À partir du mois de septembre 2008, l'École des arts plastiques, l'École de musique et le Centre d'art dramatique ont fusionné pour former un Collège des arts. Ce collège permettra des interactions interdisciplinaires et la création de nouveaux cursus interdisciplinaire. Ce réseau d'établissements fournira également des ressources à d'autres collèges et, grâce à des liens efficaces, devrait apporter un soutien pour des initiatives et activités dans les domaines de la création et des arts. Le gouvernement a également l'intention de favoriser de nouveaux réseaux entre ces établissements et d'autres entités artistiques et culturelles comme l'Orchestre national, le théâtre Manoel, le centre St James Cavalier ainsi que l'université de Malte et le MCAST (Collège maltais des arts, des sciences et de la technologie). Il est prévu à long terme de créer des écoles dans lesquelles l'enseignement sera basé sur un programme d'enseignement général avec une spécialisation en musique, art dramatique, arts plastiques et danse.

Pays-Bas

En collaboration avec d'autres pays européens, des plans sont en préparation concernant la création d'un portail européen sur l'éducation artistique. Ce portail, comprendra notamment un glossaire des termes liés à l'éducation artistique et culturelle. *Cultuurnetwerk* a déjà réalisé une version pilote du glossaire. Pour toute information complémentaire, consulter le site: <http://www.cultuurnetwerk.nl/english/index.html>

Autriche

En 2007, EDUCULT Vienne, centre d'expertise pour l'éducation artistique et culturelle, a produit à la demande du ministère de l'éducation, des arts et de la culture un rapport intitulé «Diversité et coopération – l'éducation culturelle en Autriche» (*Vielfalt und Kooperation – kulturelle Bildung in Österreich*). Ce rapport contient plusieurs recommandations établies à l'issue de travaux de recherche qualitative auxquels ont participé les principaux acteurs du domaine. Les trois recommandations stratégiques suivantes ont été établies:

Politiques fondées sur les faits: établir les bases de politiques fondées sur les faits dans le domaine de l'éducation artistique et culturelle en recueillant systématiquement des données quantitatives et qualitatives empiriques pour permettre des décisions transparentes ainsi qu'une mise en œuvre efficace des mesures.

Visibilité: mise en évidence des effets positifs de l'éducation artistique et culturelle pour la communauté scolaire ainsi que pour l'individu en intensifiant également le discours public avec la participation de nouveaux partenaires (par exemple des représentants de disciplines telles que l'économie, les sciences, etc.).

Politiques symboliques: reconnaître publiquement l'engagement des personnes actives dans le domaine de l'éducation artistique et culturelle et encourager ainsi l'amélioration de la qualité.

En ce qui concerne les recommandations relatives au développement de l'éducation culturelle au niveau scolaire, le rapport propose de promouvoir l'enseignement par projets et de combiner les efforts de l'enseignement culturel et de la pédagogie interculturelle. Il soutient que l'éducation artistique et culturelle demande du temps et de l'espace et qu'elle ne peut donc être mise en œuvre de manière satisfaisante dans le cadre d'un emploi du temps rigide. Certains établissements dispensent déjà un enseignement par projets, et développent ainsi des thèmes dans le cadre d'un processus constant s'appuyant sur des perspectives et méthodes différentes. Il recommande également d'utiliser l'éducation culturelle et la pédagogie interculturelle de manière complémentaire pour réaliser l'insertion des enfants issus de l'immigration dans le système scolaire autrichien. On

espère que la promotion de l'enseignement par projets et la combinaison de l'éducation culturelle et de la pédagogie interculturelle, qui est déjà appliquée dans certains établissements d'enseignement, seront mises en œuvre systématiquement à l'avenir.

Pologne

Un nouveau programme d'enseignement de base est actuellement en cours d'élaboration pour l'enseignement général. Les changements proposés concernent toutes les matières et déboucheront sur des changements apportés aux programmes. Le nouveau programme de base devrait être mis en œuvre à partir du 1^{er} septembre 2009.

Portugal

Depuis la fin 2008, le ministère de l'éducation prépare une restructuration de l'enseignement spécialisé en musique et en danse après avoir exécuté une évaluation de ce sous-système éducatif. Parmi les changements prévus figure la définition de la mission. La fréquentation sera envisagée sur le plan des services; les programmes d'enseignement des différents domaines artistiques seront réexaminés; et pour finir, on envisage de créer de nouveaux programmes et de modifier les programmes existants dans les différentes matières artistiques.

Roumanie

Le ministère de l'éducation, de la recherche et de la jeunesse a approuvé le programme du cours optionnel de langue, culture et civilisation roumaines qui sera enseigné deux fois par semaine. Sa structure à trois niveaux suit celle de l'enseignement pré-universitaire en Roumanie: école primaire – quatre ans, *gimnaziu* (première partie de l'enseignement secondaire inférieur) – quatre ans, *liceu* (deuxième partie de l'enseignement secondaire inférieur et enseignement secondaire supérieur) – quatre ans. Le programme vise à faciliter le contact des élèves roumains avec la langue, la culture et la civilisation roumaines par l'acquisition de compétences de communication, la transmission d'informations sur les moments importants de l'histoire roumaine, la reconnaissance des valeurs culturelles nationales et le développement de leur propre identité dans le contexte des valeurs européennes.

Slovénie

En 2007, le ministère de l'éducation et des sports a adopté les objectifs suivants en coopération avec l'Institut national de l'éducation et le ministère de la culture:

- accroître la conscience du rôle de l'éducation culturelle dans le système d'éducation;
- augmenter le niveau de la culture générale; et
- établir des liens entre le secteur de l'éducation et de la culture.

Depuis, diverses activités ont eu lieu, telles que l'organisation d'une consultation publique étendue concernant l'éducation culturelle, des séminaires à l'intention des coordinateurs culturels, la publication d'informations, la préparation de projets de documents et le lancement d'activités de recherche sur l'éducation culturelle et créative. On peut citer pour ces activités les résultats suivants:

- révision des matières artistiques au niveau du secondaire supérieur pour l'année scolaire 2008/2009;
- début de la préparation d'un projet pour la création de la politique en matière d'éducation culturelle 2009-2011;

- définition d'une proposition pour l'intégration d'un texte précisant le rôle de l'éducation culturelle dans le chapitre «liens interdisciplinaire»; il concerne l'enseignement de base et l'enseignement secondaire supérieur.

Slovaquie

Conformément à la loi n° 245 sur les établissements d'enseignement de mai 2008, les fondateurs des écoles artistiques de base sont les municipalités et les régions autonomes.

À partir de 2008/2009, de nouveaux programmes ont été introduits aux niveaux CITE 1, 2 et 3. Le principal changement concernant l'enseignement artistique porte sur l'introduction de notes d'évaluation spécifiques.

En 2008, une nouvelle approche a été adoptée concernant la formation continue des enseignants. Elle repose sur l'apprentissage tout au long de la vie dans l'éducation et a pour but d'actualiser et d'améliorer les compétences professionnelles et pédagogiques des enseignants. La mise en œuvre du concept sera réalisée au moyen de la loi sur le statut du personnel éducatif des établissements et équipements scolaires.

Finlande

Conformément au plan de développement pour l'éducation et la recherche 2007-2012 du ministère de l'éducation, l'efficacité des programmes nationaux de base est en cours d'examen. En avril 2009, le ministère de l'éducation a nommé un groupe de travail qu'il a chargé de préparer des propositions concernant des objectifs nationaux généraux et la répartition des heures de cours dans l'enseignement de base. Parmi les objectifs explicites de la réforme figure le renforcement de l'importance accordée aux matières artistiques dans les programmes.

En 2008, le ministère de l'éducation a nommé un conseil consultatif aux membres issus d'horizons divers pour le développement de la formation continue du personnel enseignant. Le conseil a pour tâche d'anticiper les changements des besoins en matière de formation du personnel enseignant, de surveiller la situation de la formation continue et ses besoins en développement. Il propose également des initiatives pour le développement de la formation continue.

Suède

Depuis 2008/2009, les établissements scolaires et les enseignants sont obligés d'enregistrer par écrit les résultats et le niveau de chaque élève dans chaque matière. Cela devrait renforcer le suivi des individus et améliorer les informations communiquées aux parents et aux élèves.

Royaume-Uni – Angleterre

Un programme révisé à l'intention des élèves de 11 à 16 ans a été lancé en septembre 2008. Il sera pleinement appliqué à partir de septembre 2011. Ce programme révisé a été conçu pour créer pour les enseignants un cadre moins prescriptif et plus flexible et pour leur donner plus de latitude pour répondre aux besoins individuels des apprenants. L'importance accrue accordée aux «but et compétences» correspond à l'un des changements clés apportés au nouveau programme. Cette évolution fait intervenir un nouveau cadre pour les compétences personnelles, d'apprentissage et de raisonnement, qui sont considérées comme essentielles pour le succès dans la vie et dans l'apprentissage. Le cadre s'articule autour de six groupes de compétences, qui comprennent «les compétences de la réflexion créative» et il est destiné à soutenir et à compléter les programmes d'étude dans toutes les matières, y compris les arts.

Depuis le début de 2007, la *Training and Development Agency for Schools* (Agence de la formation et du développement pour les établissements d'enseignement – TDA) travaille à un projet visant à développer les connaissances des enseignants sur les matières qu'ils enseignent ainsi que leurs compétences pédagogiques. Le projet englobe le développement en plusieurs phases de supports en ligne de formation professionnelle continue, l'art dramatique figurant parmi les matières de la phase en cours (2008/2009). Le volet «art dramatique» est préparé sous la direction du *National Drama*, une importante association britannique d'enseignants de l'art dramatique.

Royaume-Uni – Pays de Galles

Un programme révisé à l'intention des élèves de 3 à 19 ans a été lancé en partie en septembre 2008 et sera appliqué pleinement à partir de septembre 2011. Il vise à donner aux enseignants une plus grande flexibilité par la mise en place de contenus moins prescriptifs et englobe un cadre des compétences couvrant l'ensemble de la scolarité de 3 à 19 ans. Ce cadre est à la base de toutes les matières enseignées, y compris les matières artistiques, et vise à garantir une approche cohérente de l'apprentissage et de la progression. «Travailler de manière créative» figure dans de nombreuses sections du cadre, en partie dans celles sur l'acquisition des capacités de raisonnement et l'acquisition des capacités de communication.

En outre, pour les enfants de trois à sept ans, une nouvelle approche d'apprentissage, axée sur le jeu, a été adoptée: la *Foundation Phase* (phase élémentaire). Elle a été introduite en août 2008 et sera pleinement mise en œuvre en 2011. Les enseignants évalueront les enfants en les observant dans leurs activités quotidiennes. Des «Foundation Phase Outcomes» (résultats de la phase élémentaire) ont été établis pour aider les enseignants à mener leur évaluation à la fin de cette phase. Six résultats ont été définis par domaine d'apprentissage, dont l'un couvre spécifiquement le développement de la créativité. Il prévoit des activités de création, d'imagination et d'expression en art, artisanat, design, musique, danse et mouvement.

Royaume-Uni – Écosse

L'Écosse est actuellement en train d'examiner de manière globale les programmes d'études destinés aux élèves de 3 à 18 ans, intitulés «Curriculum for Excellence». En janvier 2008, un petit nombre de projets de documents a été publié et soumis à la communauté éducative dans le domaine des arts de l'expression, qui englobent aujourd'hui les arts plastiques et le design, la danse, l'art dramatique et la musique. Le projet «Experiences and Outcomes» (expériences et résultats) a été révisé à la suite du processus de consultation et les versions finales ont été publiées le 2 avril 2009. Les établissements d'enseignement commenceront à mettre en œuvre le nouveau programme à partir du mois d'août 2009.

À la suite de la révision nationale du programme (3-18) et de la publication des expériences et résultats finaux dans tous les domaines d'enseignement, l'attention se porte désormais sur la mise en place de nouvelles dispositions concernant l'évaluation et les qualifications de manière à faire en sorte qu'elles correspondent pleinement aux objectifs du *Curriculum for Excellence*.

Islande

Un examen et une évaluation approfondis de l'ensemble de l'enseignement des arts dans l'enseignement pré-primaire, primaire et secondaire, ainsi que dans les écoles d'art spécialisées, ont commencé à l'automne 2008. Cette revue s'appuie sur la «Feuille de route pour l'éducation artistique» de l'Unesco et consiste en premier lieu en une enquête et une mise en correspondance des données du système d'enseignement et puis en une évaluation externe. Sur la base des recommandations attendues et après les modifications de la législation concernant le système scolaire introduites en

2008, de nouvelles réformes de l'enseignement artistique et une révision des lignes directrices du programme national concernant les matières artistiques sont prévues. Le rapport final sera publié en automne 2009 et sera disponible en anglais.

De plus, en 2008, une nouvelle législation sur l'enseignement obligatoire a été adoptée. Celle-ci établit entre autres des réformes du régime actuel d'assurance qualité, y compris de l'évaluation interne et externe.

En outre, en 2008 également, une nouvelle législation sur la formation des enseignants, qui introduit des réformes importantes, a été adoptée. Elle a pour objectif général d'améliorer la formation générale des enseignants ainsi que leur formation spécialisée dans toutes les matières, y compris les matières artistiques.

Liechtenstein

AUCUN

Norvège

Depuis 2009, une nouvelle stratégie est adoptée pour un système permanent de formation professionnelle continue formelle en Norvège. Dans le cadre de ce système, certaines matières reçoivent une priorité à l'échelle nationale; d'autres matières en recevront peut-être également une, selon les besoins locaux. Durant la première période de la stratégie (2009-2012), les matières artistiques sont citées parmi celles qui pourraient être choisies pour la formation continue prioritaire, si les autorités locales le décident.

En outre, en avril 2009, un livre blanc a été adopté par le *Storting*, et une nouvelle formation des enseignants du primaire et du premier cycle du secondaire est en préparation. À partir de l'automne 2010, les enseignants potentiels suivront le nouveau programme et leurs compétences correspondront aux nouveaux règlements. Il est probable que la formation des enseignants dans les domaines des arts soit modifiée dans le cadre de ce processus. Ainsi, les enseignants seront uniquement qualifiés à enseigner les matières pour lesquelles ils auront acquis au moins 30 crédits (soit un semestre d'études).

**AGENCE EXÉCUTIVE
ÉDUCATION, AUDIOVISUEL ET CULTURE**

P9 EURYDICE

Avenue du Bourget 1 (BOU2)
B-1140 Brussels
(<http://www.eurydice.org>)

Direction scientifique

Arlette Delhaxhe

Auteurs

Nathalie Baïdak (coordination); Anna Horvath

Experts externes et co-auteurs

Caroline Sharp (NFER); Caroline Kearney (European Schoolnet)

Structuration et révision des descriptions nationales

Olga Borodankova, Ana Sofia De Almeida Coutinho, Daniela Kocanova

Élaboration des graphiques et mise en page

Patrice Brel

Coordination de la production

Gisèle De Lel

B. UNITÉS NATIONALES D'EURYDICE

BELGIQUE / BELGIË

Unité francophone d'Eurydice
Ministère de la Communauté française
Direction des Relations internationales
Boulevard Léopold II, 44 – Bureau 6A/002
1080 Bruxelles
Contribution de l'unité: responsabilité collective;
experts: Roland Gerstmans, Maurice Demoulin: Inspection –
Enseignement secondaire de plein exercice et/ou de
l'enseignement secondaire en alternance

Eurydice Vlaanderen / Afdeling Internationale Relaties
Ministerie Onderwijs
Hendrik Consciencegebouw 7C10
Koning Albert II – laan 15
1210 Brussel
Contribution de l'unité: responsabilité collective

Eurydice-Informationsstelle der Deutschsprachigen
Gemeinschaft
Agentur für Europäische Bildungsprogramme VoG
Postfach 72
4700 Eupen
Contribution de l'unité: Leonhard Schiffers (expert)

BULGARIA

Eurydice Unit
European Integration and International Organisations
Division
European Integration and International Cooperation
Department
Ministry of Education and Science
15, Graf Ignatiev Str.
1000 Sofia
Contribution de l'unité: Armine Surabyan (expert, département
de l'enseignement général)

ČESKÁ REPUBLIKA

Eurydice Unit
Institute for Information on Education
Senovážné nám. 26
P.O. Box č.1
110 06 Praha 1
Contribution de l'unité: Andrea Lajdová; expert: Jan Slavík

DANMARK

Eurydice Unit
CIRIUS
Fiolstræde 44
1171 København K
Contribution de l'unité: responsabilité collective

DEUTSCHLAND

Eurydice-Informationsstelle des Bundes
EU-Büro des Bundesministeriums für Bildung und Forschung
(BMBF) / PT-DLR
Carnotstr. 5
10587 Berlin

Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat der
Kultusministerkonferenz
Lennéstrasse 6
53113 Bonn
Contribution de l'unité: Brigitte Lohmar

EESTI

Eurydice Unit
SA Archimedes
Koidula 13A
10125 Tallinn
Contribution de l'unité: expert: Anu Tuulmets (professeur,
Université de Tallinn, Institut des arts)

ÉIRE / IRELAND

Eurydice Unit
Department of Education and Science
International Section
Marlborough Street
Dublin 1
Contribution de l'unité: responsabilité collective

ELLÁDA

Eurydice Unit
Ministry of National Education and Religious Affairs
Directorate of European Union Affairs
Section C 'Eurydice'
37 Andrea Papandreou Str. (Office 2168)
15180 Maroussi (Attiki)
Contribution de l'unité: Athina Plessa-Papadaki (chef de la
direction des affaires européennes), Litsa Mimoussi

ESPAÑA

Unidad Española de Eurydice
Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)
Ministerio de Educación
c/General Oraa 55
28006 Madrid
Contribution de l'unité: responsabilité conjointe

FRANCE

Unité française d'Eurydice
 Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement
 supérieur et de la Recherche
 Direction de l'évaluation, de la prospective et de la
 performance
 Mission aux relations européennes et internationales
 61-65, rue Dutot
 75732 Paris Cedex 15
 Contribution de l'unité: Thierry Damour;
 expert: Vincent Maestracci (inspecteur général de
 l'éducation nationale – IGEN)

ÍSLAND

Eurydice Unit
 Ministry of Education, Science and Culture
 Office of Evaluation and Analysis
 Sölvhólsgrötu 4
 150 Reykjavík
 Contribution de l'unité: Gunnar J. Árnason

ITALIA

Unità italiana di Eurydice
 Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica
 (ex INDIRE)
 Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca
 Via Magliabechi 1
 50122 Firenze
 Contribution de l'unité: Alessandra Mochi; experts: Gaetano
 Cinque (*Dirigente scolastico, Liceo Scientifico 'Annibale Calini',*
 Brescia); Rolando Meconi (*Dirigente scolastico istruzione*
artistica, DG per gli ordinamenti del sistema nazionale di
istruzione e per l'autonomia scolastica – MIUR)

KYPROS

Eurydice Unit
 Ministry of Education and Culture
 Kimonos and Thoukydidou
 1434 Nicosia
 Contribution de l'unité: Christiana Haperi;
 expert: Eliza Pitri (professeur assistant d'éducation artistique,
 faculté d'éducation, Université de Nicosie)

LATVIJA

Eurydice Unit
 LLP National Agency – Academic Programme Agency
 Blaumaņa iela 22
 1011 Rīga
 Contribution de l'unité: Viktors Kravčenko;
 experts: Aiva Neimane (spécialiste du contenu de l'éducation à
 la littérature) et Ilze Kadiķe (spécialiste du contenu des arts
 visuels), tous deux du *Centre for State Education Content*
 (auparavant *Centre for Curriculum Development and*
Examinations)

LIECHTENSTEIN

Informationsstelle Eurydice
 Schulamt
 Austrasse 79
 9490 Vaduz
 Contribution de l'unité: Marion Steffens-Fisler

LIETUVA

Eurydice Unit
 Ministry of Education and Science
 A. Volano g. 2/7
 01516 Vilnius
 Contribution de l'unité: Dalia Šiaulytienė (ministère de
 l'éducation et des sciences de la République de Lituanie);
 Liliana Bugailiškytė (secrétariat de la Commission nationale
 lituanienne pour l'UNESCO)

LUXEMBOURG

Unité d'Eurydice
 Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation
 professionnelle (MENFP)
 29, Rue Aldringen
 2926 Luxembourg
 Contribution de l'unité: Josée Zeimes, Mike Engel

MAGYARORSZÁG

Eurydice Unit
 Ministry of Education and Culture
 Szalay u. 10-14
 1055 Budapest
 Contribution de l'unité: Dóra Demeter (coordination);
 expert: István Bodóczy

MALTA

Eurydice Unit
 Directorate for Quality and Standards in Education
 Ministry of Education, Culture, Youth and Sport
 Great Siege Rd.
 Floriana VLT 2000
 Contribution de l'unité: Raymond Camilleri (coordination);
 expert: Sina Farrugia Micallef (responsable d'éducation)

NEDERLAND

Eurydice Nederland
 Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
 Directie Internationaal Beleid
 IPC 2300 / Kamer 08.047
 Postbus 16375
 2500 BJ Den Haag
 Contribution de l'unité: Raymond van der Ree;
 Marjo van Hoorn (Cultuurnetwerk Nederland, Utrecht)

NORGE

Eurydice Unit
Ministry of Education and Research
Department of Policy Analysis, Lifelong Learning and
International Affairs
Akersgaten 44
0032 Oslo
Contribution de l'unité: responsabilité collective

ÖSTERREICH

Eurydice-Informationsstelle
Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur – I/6b
Minoritenplatz 5
1014 Wien
Contribution de l'unité: Michael Wimmer, Anke Schad
(EDUCULT *Institut für Vermittlung von Kunst und
Wissenschaft*, Vienna); Tanja Nagel

POLSKA

Eurydice Unit
Foundation for the Development of the Education System
Mokotowska 43
00-551 Warsaw
Contribution de l'unité: Joanna Kuźmicka, Beata Płatós
(coordination); expert: Anna Dakowicz-Nawrocka (ministère de
l'éducation nationale)

PORTUGAL

Unidade Portuguesa da Rede Eurydice (UPRE)
Ministério da Educação
Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação
(GEPE)
Av. 24 de Julho, 134 – 4.º
1399-54 Lisboa
Contribution de l'unité: Guadalupe Magalhães;
expert: Isabel Susana Sousa

ROMÂNIA

Eurydice Unit
National Agency for Community Programmes in the Field of
Education and Vocational Training
Calea Serban Voda, no. 133, 3rd floor
Sector 4
040205 Bucharest
Contribution de l'unité: Veronica – Gabriela Chirea,
Alexandru Modrescu, Tincuța Modrescu;
experts: Adrian Brăescu (ministère de l'éducation, de la
recherche et de l'innovation); Lucia Costinescu (université
nationale de musique à Bucarest – département de
formation des enseignants – DPPD & département des
relations internationales et des programmes européens);
Lăcrămioara Pauliuc et Ștefan Pacearca (inspectorat des
écoles du comté de Bucarest)

SLOVENIJA

Eurydice Unit
Ministry of Education and Sport
Office for Development of Education (ODE)
Masarykova 16/V
1000 Ljubljana
Contribution de l'unité: Tatjana Plevnik;
expert pour la Partie I: Primož Plevnik (*National Education
Institute*); expert pour la Partie II: Dr. Ursula Podobnik
(Université de Ljubljana, faculté d'éducation)

SLOVENSKÁ REPUBLIKA

Eurydice Unit
Slovak Academic Association for International Cooperation
Staré grunty 52
842 44 Bratislava
Contribution de l'unité: responsabilité collective

SUOMI / FINLAND

Eurydice Finland
Finnish National Board of Education
P.O. Box 380
00531 Helsinki
Contribution de l'unité: Olga Lappi-Hokka, Petra Packalen;
expert: Mikko Hartikainen (conseiller d'éducation, *Finnish
National Board of Education*)

SVERIGE

Eurydice Unit
Ministry of Education and Research
103 33 Stockholm
Contribution de l'unité: responsabilité collective

TÜRKIYE

Eurydice Unit Türkiye
MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı (SGB)
Eurydice Türkiye Birimi, Merkez Bina 4. Kat
B-Blok Bakanlıklar
06648 Ankara

UNITED KINGDOM

Eurydice Unit for England, Wales and Northern Ireland
National Foundation for Educational Research (NFER)
The Mere, Upton Park
Slough SL1 2DQ
Contribution de l'unité: Catherine Higginson

Eurydice Unit Scotland
International Team
Schools Directorate
2B South
Victoria Quay
Edinburgh
EH6 6QQ
Contribution de l'unité: Alan Ogg (expert national)

EACEA; Eurydice

L'éducation artistique et culturelle à l'école en Europe

Bruxelles: Eurydice

2009 – 104 p.

978-92-9201-062-1

10.2797/28538

Descripteurs: Éducation artistique, programme d'études, réforme, formation des enseignants, évaluation des étudiants, AELE, Union européenne

