



Les départements et l'éducation artistique : une nouvelle gouvernance territoriale pour l'éducation artistique et culturelle

Synthèse de l'étude « Art, enfance et territoire : Bilan et prospective de l'action de l'Association Danse et Musique en Savoie en faveur de l'éducation artistique et culturelle »

Novembre 2007

Cette étude sur les actions d'éducation artistique et culturelle à l'échelle d'un département résulte d'une commande de l'ADMS (Association Danse et musique en Savoie) à l'Observatoire des politiques culturelles qui en a confié la direction scientifique et la réalisation à Marie-Christine Bordeaux, maître de conférences en sciences de la communication (Université de Grenoble Stendhal III). Elle a été réalisée avec le soutien financier de la Direction régionale des affaires culturelles et du Conseil général de la Savoie et l'appui de l'Inspection académique de la Savoie. Menée au cours de l'année 2006-2007, cette étude a été finalisée en novembre 2007. Elle a servi de point d'appui à un travail de communication institutionnelle orienté vers un large public et confié à Françoise Kayzer, qui fait l'objet d'une publication distincte¹.

La Savoie est de longue date un Département dynamique en matière de construction du partenariat entre État et collectivité pour le développement culturel. C'est également un Département précurseur pour le développement de l'éducation artistique et culturelle : ses initiatives figuraient déjà en bonne place parmi les quelques expériences départementales qui avaient servi de référence nationale pour la construction interministérielle des sites expérimentaux d'éducation artistique (1993-1997)², puis pour les Chartes départementales de développement de la pratique vocale et chorale (2002)³. L'étude retrace cette histoire particulière et propose une analyse rétrospective de dix années d'actions coordonnées par l'ADMS, en partenariat avec l'Inspection académique, la DRAC et le Conseil général (1996-2006). Elle définit également des préconisations pour la poursuite et le développement des actions. Elle est menée au moment où l'ADMS réalise par ailleurs un état des lieux des enseignements artistiques et coordonne la définition des principes d'orientation du schéma départemental de ces enseignements : cet élément de contexte est fondamental, car les préconisations qui en résultent en matière de missions culturelles des écoles

¹ *Les arts et les autres, etc.* (ouvrage collectif, éditions La Passe du Vent, 2008).

² Ces sites expérimentaux ont été lancés en 1993 à l'initiative des ministères de la Culture, de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports et de l'Enseignement supérieur. Ils avaient une vocation départementale, même si cet objectif territorial n'a pas toujours été pleinement atteint. Bien avant le Plan Lang-Tasca et la promotion des classes à PAC (projet artistique et culturel), ces sites avaient pour ambition de mettre en cohérence formation, projets, ressources territoriales, et furent le creuset d'un nouveau format pour les projets : le « parcours culturel », dont les caractéristiques préfigurent celles des classes à PAC.

³ Circulaire conjointe n°2002-139 du 14 juin 2002.

de musique concernent de près les nouvelles perspectives qui se dessinent pour l'avenir pour les projets en milieu scolaire et hors temps scolaire.

Au-delà du cas particulier de la Savoie, ce travail rend compte de l'importance grandissante des Départements dans la définition et la mise en œuvre de l'éducation artistique. Les Conseils généraux sont en effet en passe de devenir des partenaires incontournables pour la démocratisation des pratiques culturelles et artistiques en faveur des enfants et des adolescents. Il serait souhaitable, à cet égard, que d'autres Départements fassent l'objet de monographies détaillées pour mieux rendre compte de ce phénomène.

L'étude met également en évidence l'importance du rôle exercé par des opérateurs culturels qui accomplissent, sur la base de missions définies conjointement par l'État et les Conseils généraux, une fonction de médiation territoriale, à la fois politique et culturelle : les associations départementales de développement musical et chorégraphique. Ce rôle s'inscrit dans une définition fondatrice⁴ de l'action culturelle : le partenariat contractuel entre l'État, une collectivité et un opérateur culturel.

L'étude analyse les interactions entre enseignements spécialisés et éducation artistique et culturelle, au moment où se définissent les schémas départementaux des enseignements artistiques⁵. Elle montre enfin comment l'éducation artistique peut contribuer à une réflexion sur l'emploi culturel, et comment elle peut avoir des effets sur la structuration de la vie culturelle d'un territoire.

Évaluer la dimension territoriale de l'éducation artistique et culturelle

L'étude s'inscrit dans une continuité de travail d'évaluation et d'étude mené par l'Observatoire des politiques culturelles sur la dimension territoriale de l'éducation artistique et culturelle⁶ et sur l'investissement des collectivités territoriales dans ce secteur.

⁴ Cette définition se réfère à la politique d'action culturelle mise en place par Jacques Duhamel, ministre des affaires culturelles de 1971 à 1973

⁵ Pour la clarté du propos, la terminologie employée ici est la suivante :

- *enseignements spécialisés* : enseignement des arts, dans une relation didactique, au sein d'établissements spécialisés tels que les écoles de musique ;
- *enseignements artistiques* : cours obligatoires et optionnels de musique, d'arts plastique, de théâtre, de danse, de cinéma, etc., dans les établissements scolaires ;
- *éducation artistique et culturelle* : éveil, sensibilisation, découverte, rencontre directe et sensible avec les arts et les artistes, pratiques de découverte et d'exploration, formation du goût et de l'esprit critique.

Les schémas départementaux étant intitulés, sur le plan national, « schémas départements des *enseignements artistiques* », nous conservons bien évidemment le terme d'« enseignements artistiques » dans ce seul cas pour désigner les enseignements spécialisés, en nous conformant aux usages en cours.

⁶ Citons notamment : Bordeaux Marie-Christine (dir.), Bando Cécile, Bouillon Marime, *L'invention d'un cadre local de coopération pour l'éducation artistique et culturelle : Evaluation des parcours culturels de la Ville d'Annecy*, novembre 2005, Observatoire des politiques culturelles / Ville d'Annecy, 140 p. ;

L'évaluation de l'éducation artistique et culturelle est en soi une entreprise délicate, car elle répond à des attentes complexes de la part des commanditaires. Elle doit aussi prendre en compte les tensions entre les dimensions explicites et implicites d'actions partenariales, ainsi que les interactions entre les acteurs concernés (enseignants, artistes, élèves). Lorsque le partenariat s'inscrit dans une relation bipolaire (artiste / enseignant), ce qui est la configuration la plus connue de l'éducation artistique, l'analyse des relations entre enseignant et artiste ou entre enfants et artistes peut conduire à privilégier la description et l'analyse de la dimension interindividuelle du partenariat. La clarification et la répartition des rôles entre les deux catégories d'acteurs, la question des compétences différenciées, les processus d'influence réciproque, les interactions entre des mondes professionnels différents sont alors des sujets d'investigation privilégiés.

L'enjeu de l'évaluation change de nature si celle-ci prend en compte la dimension territoriale et la synergie entre des acteurs divers, que ce soit au niveau des collectivités publiques (Éducation nationale, Culture, collectivités territoriales) ou au niveau des acteurs directs des projets (enseignants, artistes, médiateurs, professeurs, d'écoles de musique, musiciens intervenants, animateurs jeunesse). Cette multiplicité d'acteurs nécessite de passer d'une vision binaire, qui prend en compte la tension entre les mondes de l'éducation et de la culture et valorise le partenariat comme moyen de résoudre cette tension, à une vision multipolaire qui s'attache davantage à analyser le partenariat comme une construction collective.

Il s'agit alors de mettre en évidence, non pas seulement les tensions entre les mondes (le partenariat en Savoie, malgré la longue durée de relations partenariales particulièrement fortes, connaît les mêmes problèmes de fond qu'ailleurs), mais plutôt les tensions internes à chaque monde. Ce qui rend l'éducation artistique et culturelle difficile à généraliser, ce ne sont pas seulement des oppositions structurelles et bien connues entre Culture et Éducation : les lignes de force se trouvent aussi dans la Culture et dans l'Éducation. Au sein du secteur culturel, par exemple, les difficultés du partenariat proviennent des incompréhensions et des rivalités entre structures labellisées, compagnies invitées ou en résidence, compagnies locales indépendantes, intervenants artistiques, animateurs socioculturels, médiateurs culturels. Au sein du secteur éducatif, le retour récurrent d'une vision centrée sur les enseignements et les fondamentaux, excluant les activités artistiques alors considérées comme périphériques, et que corrige à peine la loi sur l'avenir de l'École⁷, se heurte depuis des décennies à une vision de l'enseignement fondée sur la pédagogie de projet. Du côté des collectivités territoriales, les difficultés résident le plus souvent dans le cloisonnement des services, en interne, alors que l'éducation artistique et

Bordeaux Marie-Christine, « L'éducation artistique et culturelle : perspectives internationales », *L'Observatoire* [31], hiver 2006-2007, Bordeaux Marie-Christine, « Éducation artistique et territoire : Synthèse de l'Université d'été de Chambéry », *L'Observatoire* [23], hiver 2002-2003, p. 13-16 ; Carasso J-Gabriel, Cettolo Hélène, Lefebvre Alain, *Mise en réseau des ressources culturelles de la communauté d'agglomération de Castres Mazamet*, 2000, Observatoire des politiques culturelles...

⁷ La loi du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École inclut bien la culture dans le socle commun des connaissances fondamentales (art. 9), mais il s'agit d'une vision très large de la culture, qualifiée d'« humaniste », expression qui peut être rapprochée des « humanités », terme qui désigne traditionnellement la culture classique de référence transmise dans le système éducatif. Plus intéressante est la mention de la nécessité pour les établissements scolaires de s'ouvrir à leur environnement extérieur, y compris culturel (art. 39). Nous ne mentionnons pas ici le récent projet ministériel sur les nouveaux programmes de l'école primaire (février 2008), afin d'éviter les anachronismes.

culturelle a vocation à rassembler pour le moins les services chargés de la culture, de l'éducation et de la jeunesse. À cet égard, l'étude montre comment le Conseil général de la Savoie a pris en compte la nécessaire transversalité entre ses services, comment la dynamique de projet est restée un référent fort au sein de l'Éducation nationale, et comment l'évolution récente des projets coordonnés par l'ADMS, parallèle à la réflexion sur le schéma départemental des enseignements artistiques, est conditionnée par un dialogue nécessaire avec les différents opérateurs culturels du département.

Quelle dimension territoriale pour l'éducation artistique et culturelle ?

Le cas de la Savoie est exemplaire pour illustrer le « second âge » de l'éducation artistique, qui se développe dans les années 90 au moment où les dispositifs dits « d'excellence », initiés au cours des années 80 (ateliers de pratique artistiques, options en lycées, classes culturelles), montrent leurs limites en matière de développement quantitatif des pratiques artistiques en partenariat dans le cadre scolaire. Cette évolution peut être qualifiée de période de « territorialisation » de l'éducation artistique⁸. Les enjeux de l'éducation artistique et culturelle deviennent en effet territoriaux à trois niveaux. Le premier concerne la construction du partenariat ; le second porte sur la solidarité au niveau territorial ; le troisième se réfère à une conception globale du temps de vie de l'enfant.

Territorialiser l'éducation artistique, c'est en effet proposer un cadre d'action cohérent, qui prend en compte le partenariat interindividuel entre enseignant, groupe classe et artiste partenaire, tout en proposant une vision d'ensemble : c'est au niveau des établissements scolaires, voire du groupement d'établissements ou du bassin d'éducation, et au niveau des structures culturelles qu'est désormais recherchée la cohérence du partenariat. Il ne s'agit pas, bien sûr, de se substituer au *partenariat de réalisation*, qui s'établit entre les acteurs directs des projets, mais de construire un partenariat plus large, le *partenariat d'organisation*, qui s'établit entre les structures⁹. On répond alors à une question peu réfléchie jusqu'alors : comment attirer dans des démarches partenariales des enseignants a priori hésitants ou peu motivés, afin qu'un nombre plus important d'élèves d'une zone géographique ou d'une classe d'âge donnée bénéficie de la présence d'artistes et de professionnels de la culture ?

Le second niveau concerne le pilotage départemental, qui permet d'établir un large diagnostic sur les ressources et leur partage entre des zones géographiques inégalement pourvues : ce pilotage a tout à gagner à la présence active des Conseils généraux, qui peuvent faire jouer leur mission globale en matière de solidarité entre les territoires.

⁸ Bordeaux Marie-Christine, « L'éducation artistique et culturelle », in Saez Guy (dir.), *Institutions et vie culturelles*, 2005, Paris : La documentation Française (coll. Les Notices), p. 65-69.

⁹ Cette distinction est adaptée de celle proposée par Françoise Buffet (Buffet Françoise (dir.), 1998, *Entre école et musée. Le partenariat culturel d'éducation*, Lyon : Presses universitaires de Lyon), et approfondie dans l'étude précitée sur les parcours culturels de la Ville d'Annecy. Dans cette conception, le partenariat est distingué à trois niveaux : le partenariat interindividuel (réalisation) ; le partenariat entre structures (organisation) ; le partenariat instituant entre collectivités publiques (impulsion).

Le troisième niveau de la territorialisation, c'est la coopération entre différentes collectivités publiques, qui permet de prendre en compte aussi bien le temps scolaire que le temps non scolaire : le territoire de l'éducation artistique, ce n'est pas seulement un espace géographique, c'est surtout un espace-temps qui prend en compte le temps de vie de l'enfant, qu'il soit en situation scolaire ou en situation de loisir. Le rôle des politiques pour la jeunesse et l'animation socioculturelle est à cet égard déterminant.

Dans ce contexte national, la Savoie a développé des démarches singulières. En particulier, un copilotage entre trois administrations d'État (Éducation, Culture, Jeunesse et sports) et trois services du Conseil général (Culture, Éducation et Jeunesse). Le point de départ de l'implication du Département de la Savoie n'est donc pas, comme on peut l'observer dans d'autres cas, une politique centrée exclusivement sur les collèges, mais plutôt sur l'accompagnement et le développement de dynamiques locales.

La médiation, une fonction qui nécessite un opérateur tiers

En Savoie, la structure du partenariat pour l'éducation artistique n'est pas binaire, mettant en prise deux départements ministériels (Éducation et Culture), mais ternaire, associant État, collectivité et opérateur culturel. Si l'ADMS est un organisme relais du Conseil général, c'est néanmoins une structure juridiquement indépendante, soutenue par différents partenaires publics. Cette organisation permet, mieux que l'intégration dans les services de la collectivité, une fonction d'altérité indispensable pour développer des points de vue nouveaux, divergents par rapport aux habitudes instituées. Elle crée aussi une zone de contact entre des collectivités publiques de nature différente, qui facilite les relations souvent difficiles entre l'Éducation nationale et les collectivités, soupçonnées d'interventionnisme dans le secteur éducatif. La Savoie présente donc, avec certes des rééquilibres réguliers, un système de type « plate-forme » plutôt que de type « chef de file » comme c'est fréquemment le cas au niveau des communes¹⁰ et dans certains Départements. À l'heure où de nombreuses Associations départementales pour le développement de la musique ont disparu en tant que structures distinctes des services du Département, il est important de mettre en valeur les bénéfices d'une délégation de mission de service public à ce type d'opérateur culturel.

L'ADMS joue ce rôle tiers qui consiste à relier, mettre en réseau, confronter, former conjointement, et les partenaires publics participent à cette culture du partenariat sur laquelle chacun s'accorde à dire qu'elle caractérise la Savoie. La relation duelle Culture / Éducation, qui est la base historique de l'éducation artistique et culturelle, est ici élargie à trois dimensions (structures culturelles / Éducation / enseignement spécialisé), voire à quatre (structures culturelles / Éducation / enseignement spécialisé / animation socioculturelle). C'est une évolution majeure du

¹⁰ Cf. notamment Bordeaux Marie-Christine (dir.), Bando Cécile, Bouillon Marime, *L'invention d'un cadre local de coopération pour l'éducation artistique et culturelle : Evaluation des parcours culturels de la Ville d'Annecy*, novembre 2005, Observatoire des politiques culturelles / Ville d'Annecy, 140 p

cadre de référence de l'éducation artistique, qui explique, en dehors des conjonctures financières, la distance prise par les acteurs locaux par rapport aux dispositifs nationaux.

Mais la médiation ne consiste pas seulement à établir des transversalités, à relier les mondes entre eux. Elle dessine aussi un espace autonome, dans lequel chacun peut reconnaître ses références, mais doit aussi se « frotter » aux références des autres. L'ADMS est parfois amenée à défendre, contre ses tutelles, des points de vue qui amènent chaque partenaire à faire évoluer ses représentations initiales. Ainsi, l'éducation artistique et culturelle est devenue peu à peu un enjeu central dans le travail mené en Savoie sur le schéma départemental des enseignements artistiques, alors qu'au départ les services de l'État ne considéraient pas qu'il s'agissait, dans ce cadre, d'une dimension vraiment importante du futur schéma. En tant qu'opérateur délégué, on peut dire à cet égard que l'ADMS contribue à l'analyse et à la construction des politiques, et non pas uniquement à leur mise en œuvre.

Penser ensemble la continuité

Une autre singularité locale est relative à la durée du partenariat. Le cas de la Savoie illustre bien comment l'intervention de la collectivité, pour peu qu'elle ne soit pas sollicitée pour compléter financièrement des dispositifs pensés au niveau des administrations centrales, est une garantie de continuité. Il ne s'agit pas de *pérennité* des dispositifs, car les actions menées en Savoie ne relèvent pas de l'application de dispositifs, mais bien de *continuité* de l'action publique, fondée sur une communauté de références entre partenaires de nature différente.

Comme dans d'autres politiques territoriales d'éducation artistique, les acteurs en Savoie se félicitent d'avoir « survécu » à la fragilisation successive des différents dispositifs mis en place par l'État, et d'assurer une continuité que celui-ci n'assurerait plus. Cette référence constante dans les discours recueillis, en dit long sur la défiance à l'égard d'une certaine conception du rôle de l'État, y compris chez les fonctionnaires des administrations déconcentrées, qui souhaitent essentiellement avoir les moyens de travailler en bonne intelligence avec leurs partenaires locaux. Ces derniers sont également très attachés à la continuité des dynamiques, plus qu'à la pérennité des dispositifs.

Peut-on pour autant affirmer que les collectivités territoriales joueraient aujourd'hui un rôle que l'État ne serait plus à même d'assumer ? Qu'elles seraient désormais les plus sûrs garants de la continuité ? Avant de répondre à cette question, il faut d'abord s'interroger sur le sens de la notion de continuité, qui peut être source de confusion. Cette notion renvoie en effet à trois dimensions.

La première est celle de la « carrière scolaire » de l'élève : la continuité consiste à éviter les ruptures au cours de cet itinéraire. À cet égard, l'action des collectivités territoriales en termes d'éducation artistique est plutôt considérée comme un facteur de discontinuité si les collectivités reproduisent, en la renforçant, la segmentation qui existe déjà entre écoles, collèges et lycées. Certes, les collectivités territoriales ont eu naturellement tendance, à partir des compétences qui

leur ont été transférées par les lois de décentralisation¹¹ (qui ne portent que sur le patrimoine bâti des établissements scolaires et le fonctionnement matériel), à intervenir de plus en plus dans la vie scolaire des établissements dont elles ont par ailleurs la charge matérielle. Cette élargissement d'une compétence de droit vers une compétence de fait semble naturelle à tous les acteurs concernés. Elle ne doit pas pour autant faire oublier que les niveaux scolaires ne sont pas le critère unique de référence pour l'intervention des collectivités territoriales : plutôt que de raisonner par niveaux de scolarité, celles-ci pourraient s'investir dans l'éducation artistique et culturelle à partir de leurs missions spécifiques : action culturelle de proximité pour les Villes, solidarité et diffusion pour les Départements, formation professionnelle, soutien aux industries culturelles et aide au rayonnement régional de certaines structures culturelles pour les Régions. La Savoie joue sur plusieurs tableaux : politique en faveur des collèges, accompagnement des initiatives locales et les projets d'écoles, politique en faveur de la jeunesse, diffusion des pratiques culturelles et artistiques dans l'ensemble du territoire départemental.

La deuxième dimension de la continuité renvoie aux différents temps de vie de l'enfant, en temps scolaire et en dehors de l'école : il s'agit de mettre en cohérence les différents dispositifs qui proposent un cadre pour les pratiques des jeunes. C'est sans doute la dimension de la continuité sur laquelle le partenariat entre l'Inspection académique, le Conseil général, la DRAC et l'ADMS est le plus efficace.

La troisième dimension est celle des espaces dans lesquels les jeunes évoluent, et il faut ici insister sur les effets de l'éducation artistique et culturelle, non pas seulement sur les enfants, mais sur leur environnement, en particulier sur la structuration de l'offre culturelle et de la politique en faveur des jeunes. Ces deux dernières dimensions sont les terrains privilégiés de l'action des collectivités territoriales, car elles renvoient aux compétences propres des Villes et des Départements. En particulier, la Savoie montre comment il est possible d'articuler politique en faveur des établissements scolaires et politique de la jeunesse¹².

L'expérience savoyarde démontre donc qu'il ne faut pas confondre pérennité des dispositifs et continuité de l'action publique. La continuité de l'engagement de l'Inspection académique en faveur de l'éducation artistique et culturelle, par-delà la discontinuité de la politique du ministère de l'Éducation nationale, mérite en particulier d'être soulignée. Il en est de même pour le Conseil général, qui soutient aussi bien la vie culturelle et artistique que les actions en direction de la jeunesse. Cela ne signifie pas que les acteurs locaux jouent contre les dispositifs nationaux. Ceux-ci, des ateliers artistiques jusqu'aux classes à PAC, bien que peu mobilisés en Savoie, forment une bien utile « boîte à outils » dans laquelle les acteurs peuvent puiser des référentiels, des expériences, des savoir-faire, mais aussi la faculté de ne pas trop accorder de confiance aux dispositifs eux-mêmes, et d'investir au contraire le fonctionnement en réseau, la formation pensée et menée conjointement, la souplesse de l'accompagnement plutôt que la rigidité de la systématisation.

¹¹ La gestion des écoles était déjà partiellement décentralisée au début des années 80 ; les avancées ont donc été surtout visibles pour les collèges et les lycées.

¹² La Savoie fait partie de la vingtaine de Départements qui ont choisi la compétence optionnelle « Jeunesse ».

La continuité de l'action publique est au cœur des préoccupations des acteurs institutionnels rencontrés au cours de l'étude. Comment faire en sorte que l'accès aux lieux, aux œuvres et aux pratiques ne soit plus le fruit du hasard et d'une rencontre fortuite avec un enseignant passionné ou de la volonté individuelle d'un chef d'établissement motivé ? Comment donner à découvrir plusieurs domaines artistiques et culturels pour favoriser chez les enfants un intérêt personnel et assumé pour l'art et la culture de manière générale, et pour un domaine culturel en particulier ? Comment inscrire cet intérêt dans les différents temps de vie de l'enfant et du jeune ? Telles sont les questions récurrentes qui sous-tendent leur engagement.

Incontestablement, il y a en Savoie une forme de « passage de relais » de l'État vers la collectivité territoriale. Mais ce relais s'apparente peu au « désengagement » de l'État (figure récurrente du discours des élus). Bien au contraire, il réengage l'État, mais d'une manière différente, dans une fonction d'accompagnement, d'expertise, de garantie, et non plus dans cette fonction de pilote qui caractérise la plupart des dispositifs initiés par les ministères de la Culture et de l'Éducation . Les collectivités territoriales s'orientent parfois vers une fonction de chef de file, qui a été analysée dans une précédente étude menée par l'Observatoire des politiques culturelles sur les parcours culturels de la Ville d'Annecy, et qui apparaît assez clairement dans d'autres Départements comme, par exemple, la Somme ou la Haute-Savoie.

La politique menée par l'État et le Conseil général en Savoie, et mise en œuvre par l'ADMS, ouvre une voie originale dans ce contexte en pleine évolution : ni État pilote ni collectivité chef de file. En Savoie, les élus et services départementaux distinguent soigneusement ce qui relève du « coup de main » ponctuel, comme le rattrapage financier des classes à PAC mises en danger par le retrait budgétaire de l'État en 2002-2003, et ce qui relève d'une véritable politique départementale concertée. Le partenariat est mis en œuvre et animé par une structure culturelle qui joue un rôle tiers, à la fois pour la conception et pour la mise en œuvre d'une organisation territoriale où chaque partenaire public conserve sa place et sa fonction. Le partenariat, ce n'est donc pas seulement une alliance entre les services de l'État (Inspection académique, DRAC, Jeunesse et sports) et la collectivité territoriale, qui s'invitent mutuellement à ne pas jouer cavalier seul, mais aussi une construction commune avec le monde associatif, avec des opérateurs locaux.

Les arts et les autres, récapitulation des savoir-faire et vision prospective des actions à venir

Les parcours culturels savoyards (classes à « parcours » artistique et culturel, projets inscrits dans l'opération « *Les arts et les autres* ») sont des parcours que l'on pourrait qualifier d'horizontaux. Contrairement à d'autres politiques territoriales d'éducation artistique, où le point d'appui est plutôt la carrière scolaire de l'enfant (la sensibilisation à un domaine culturel précis pour telle classe d'âge, l'organisation de rendez-vous réguliers au cours de la scolarité, le lien CM2 / 6^e, etc.), l'ADMS s'intéresse plutôt à ce qui arrive à l'enfant et à l'adolescent presque simultanément, quand il est en classe, quand il est au sein de sa famille, quand il est dans le temps libre, en activité de loisir, et les acteurs travaillent à établir ces cohérences sur des territoires qui sont des bassins de vie, de formation et de rayonnement des structures culturelles.

Un des aspects les plus originaux du partenariat développé ces dix dernières années est la transversalité entre les arts, entre les âges de la vie et entre les mondes sociaux. La majorité des projets se déroule exclusivement en milieu scolaire, mais certains, parmi les plus récents, mettent en relation des enfants ordinaires et des enfants handicapés, des primaires et des collègues, des enfants et les habitants d'une maison de retraite. Les porteurs de projets sont aussi incités à mêler approches picturales et approches chorégraphiques, musique et théâtre, danse et patrimoine. Cette transversalité de domaines est destinée à encourager l'esprit de projet, à ne pas figer les actions dans des dispositifs et à développer une plus grande ouverture culturelle. L'ouverture est apportée aussi par les rencontres avec la petite enfance, le secteur du handicap, la dimension intergénérationnelle.

L'opération qui cristallise les énergies et les « arts de faire », au terme de trois chartes successives pour le développement de l'expression artistique de l'enfant et de l'adolescent¹³, s'intitule *Les arts et les autres*. 65 projets artistiques et culturels, concernant 44 communes et 10 intercommunalités, ont mobilisé 76 établissements scolaires et 12 associations du secteur jeunesse au cours de l'année 2003-2004. On a également relevé 100 représentations publiques au total, réparties sur 21 scènes départementales. Au-delà de la réussite spectaculaire de productions mettant en scène les pratiques artistiques des enfants et des jeunes, cette opération est l'occasion de poser des questions fondamentales pour l'éducation artistique et culturelle. Comment attirer de nouveaux participants, qui seraient hésitants ou réticents, en leur proposant un « cadre facilitateur »¹⁴, et non une configuration de projet requérant une grande implication personnelle ? Quel est le sens de la dimension expérimentale des projets : expérimentation en vue d'une généralisation, ou expérimentation en vue de l'innovation et du changement sur des sujets ciblés ? De quelle type de démocratisation culturelle les projets sont-ils porteurs : éducation du public de demain, accès aux pratiques, accès aux œuvres et aux lieux ? Quel est le sens de la présentation en public des travaux réalisés par les enfants ? Ces questions restent vives en Savoie, de même qu'elles le sont encore au niveau national. L'affirmation d'une politique qui prend en compte et valorise l'« enfant créateur » fait l'objet, dans l'étude, d'une analyse critique ; elle a néanmoins le mérite de poser les finalités de l'art à l'école, en des termes non plus exogènes (l'éducation artistique au service d'objectifs essentiellement scolaires ou sociaux), mais endogènes (l'éducation artistique comme une fin en soi, comme un des chemins vers une implication dans des pratiques artistiques).

L'éducation artistique, pierre de touche de l'évolution structurelle des écoles de musique ?

Le schéma départemental, comme le rappelle le président de l'ADMS, a trois versants : un versant politique, qui définit les rapports État / collectivités à la suite de la loi d'août 2004 ; un versant administratif, organisationnel, financier, relatif à l'organisation du service des enseignants

¹³ Chartes signées par l'État, le Département et l'ADMS en 1993-1995, 1996-1998, 2002-2005.

¹⁴ Expression employée dans le rapport d'inspection *L'éducation aux arts et à la culture* de janvier 2003 (Anne Chiffert et Marie-Madeleine Krynen pour le ministère de la culture, Christine Juppé-Leblond et Gérard Lesage pour le ministère de l'Éducation nationale).

spécialisés, au financement des activités ; un versant artistique et pédagogique, qui doit poser la question des parcours, des formations, des transversalités.

Le Conseil général a placé au cœur de son projet de schéma départemental des enseignements artistiques la question de l'action culturelle et de l'éducation artistique. Or, la définition même de l'éducation artistique n'est pas consensuelle parmi les partenaires de cette démarche, même s'il se dégage, en creux, des entretiens une définition commune. Dans un ensemble nommé de manière générique (les enseignements artistiques), on trouverait donc d'une part les enseignements spécialisés, en direction d'un nombre d'enfants que l'on peut étendre, mais qui restera limité ; d'autre part l'action culturelle en milieu scolaire, qui s'adresse potentiellement à tous. L'éducation artistique, ce serait donc, dans cette première acception, l'action culturelle en milieu scolaire.

Cette définition implicite est contradictoire avec l'expérimentation en cours dans *Les arts et les autres*, où l'éducation artistique déborde le cadre des établissements scolaires pour aborder d'autres champs, comme le secteur jeunesse, ou encore s'ouvrir à une dimension trans-générationnelle (parcours culturels). La définition de l'éducation artistique en Savoie s'appuie alors davantage sur la mise en cohérence de différents processus de transmission culturelle, à divers moments de la vie de l'enfant et du jeune. L'éducation artistique s'inscrit dans des itinéraires de sensibilisation, dans des cheminements de long terme, qui traversent le temps scolaire et le temps non scolaire.

L'éducation artistique dans les écoles de musique, ce n'est pas une éducation du futur spectateur à destination des élèves de l'enseignement spécialisé, bien que la fréquentation des concerts soit un objectif à prendre en compte, ni une culture musicale qui serait donnée de surcroît à un apprentissage fondé encore essentiellement sur la technique instrumentale. Ce n'est pas non plus une sorte de tronc commun de 1^{er} cycle dispensé à l'école élémentaire, qui permettrait de susciter des vocations et de déterminer qui peut faire de réelles études musicales et entrer plus tard en second cycle à l'école de musique ; l'instrumentation des enfants y serait impossible, à moins d'une volonté politique forte et d'une augmentation considérable des moyens.

Il faut plutôt envisager l'éducation artistique dans les écoles comme des parcours différenciés qui ne remettent pas en cause les parcours pédagogiques pour les enfants les plus impliqués, mais qui offrent des pratiques alternatives pour les enfants motivés qui souhaitent continuer à se former pour conserver une pratique musicale en amateur. C'est aussi faire un travail de sensibilisation auprès des écoles, non pas pour faire à la place du maître le temps hebdomadaire de musique obligatoire, mais pour qualifier les pratiques musicales à l'école et en dehors de l'école, pour faire le lien entre les structures culturelles et éducatives d'un territoire. C'est enfin la capacité à animer des projets transversaux, qui s'appuient sur des compétences différenciées et des apports extérieurs. L'éducation artistique, c'est former des relais dans des mondes sociaux peut-être très éloignés *a priori* de l'enseignement spécialisé.

On le voit, l'éducation artistique n'est pas une mission nouvelle qui se surajouterait à un système d'enseignement spécialisé déjà chargé. C'est un impératif démocratique qui nécessite une vraie politique concertée sur les ressources et les compétences. À quoi bon miser sur la pratique vocale s'il n'y a pas d'enseignant formé ? S'il n'y a pas d'artistes invités, s'il n'existe pas de programmation de musique vocale de qualité dans les lieux de diffusion ?

Assez curieusement, alors que l'articulation entre les futurs schémas départementaux et les politiques menées jusqu'à présent en matière d'éducation artistique est un enjeu majeur pour la démocratisation de l'accès aux pratiques artistiques et culturelles, l'État semble peu encourager cette dimension des schémas départementaux. La Savoie, au moment où cette étude est réalisée, est un des rares Départements à donner une place significative, voire centrale à l'éducation artistique dans son projet de schéma. Un peu comme si cette préoccupation était antinomique de celle qui est à l'origine des schémas : la qualification du niveau des écoles de musique.

Il est vrai que deux difficultés sont à surmonter. La première tient à une spécificité de la politique française d'éducation artistique et culturelle : le rôle privilégié donné aux artistes, dans leur dimension démiurgique, et la confiance dans le rôle médiateur des artistes, en situation de création, ce rôle étant considéré comme d'autant plus médiateur que l'artiste ne met en œuvre, explicitement, aucune approche pédagogique. La seconde difficulté concerne le statut des enseignants. Quelle place doit être faite dans leur charge d'enseignement pour accomplir ces tâches, quels modes de reconnaissance mettre en place pour ces compétences nouvelles ?

Quelle place pour les artistes dans l'éducation artistique et culturelle aujourd'hui ?

Il faut préciser ici que la médiation ne remplace pas l'intervention artistique : mettre en réseau, développer une offre, mettre en valeur les pratiques des enfants et des jeunes, accompagner la conception d'un projet, initier à l'art d'être spectateur ou auditeur, sont des compétences distinctes de celles qui consistent à partager les questions et les démarches de création, à accompagner de véritables pratiques artistiques chez les jeunes. Certains artistes ont la capacité à jouer tous ces rôles à la fois, comme en témoignent plusieurs exemples rencontrés sur le terrain savoyard : la médiation conduite par un chef d'orchestre, le rôle d'une compagnie de danse et de sa chorégraphe, missionnée pour développer la culture chorégraphique contemporaine, les interventions d'une architecte scénographe, etc. On ne peut pas pour autant faire une généralité de ces compétences particulières. Cette question est d'autant plus importante que le rôle des musiciens intervenants apparaît comme insuffisamment interrogé, en Savoie plus qu'ailleurs, et que celui des professeurs d'écoles de musique oscille de manière excessive entre « enseignant-artiste » et « enseignant-intervenant » (mais jamais « enseignant-animateur »), alors que le rôle des écoles de musique comme futures structures d'animation culturelle des territoires suppose des distinctions nettement moins tranchées entre ces profils.

D'où le besoin urgent de penser les médiations et de mieux comprendre le rôle des acteurs qui jouent un rôle d'accompagnement et d'incitation des dynamiques locales : conseillers pédagogiques, musiciens intervenants (lorsque leur rôle ne se borne pas à multiplier les interventions dans les classes), chargés de mission ou de projet auprès de structures culturelles ou socioculturelles, etc. L'organisation politique du territoire a également un rôle important à jouer, comme en témoignent les conseils culturels de territoire mis en place par le Conseil général de la Savoie. Les artistes ont eux aussi un rôle à jouer dans la structuration de ces médiations, et une des préconisations de l'étude porte sur le nécessaire missionnement d'équipes artistiques sur des périodes de temps significatives pour développer, autour des démarches de création, des

démarches d'action culturelle, notamment dans des territoires où l'offre culturelle est peu développée. Cette préconisation rencontre un accueil très favorable de la part des collectivités publiques, mais est curieusement très peu mise en œuvre.

La fonction de médiation opérée par l'ADMS a vocation à remettre au centre du dispositif les créateurs et les professionnels de la culture : artistes, compagnies, collectifs de création, enseignants spécialisés. Cette vocation n'est pourtant guère vérifiée sur le terrain. Il est important d'insister sur ce point, car une des conséquences possibles de la territorialisation de l'éducation artistique et culturelle est, paradoxalement, de mettre à l'écart les artistes et les compagnies. Le basculement est en effet assez net dans certaines communes et certains départements, entre une éducation artistique fondée sur la culture de projet des enseignants et des équipes artistiques, et une éducation artistique qui met davantage l'accent sur l'offre culturelle, en se donnant pour tâche de former le public de demain. Le risque d'assister à la multiplication de politiques territoriales cherchant à « rentabiliser », par ce biais, les équipements du territoire, qui sont souvent ceux de la collectivité (qu'ils soient en régie directe ou en gestion déléguée) est loin d'être écarté.

Éducation artistique et emploi culturel

Une telle structuration de l'action publique peut avoir pour conséquence de chercher auprès des artistes une sorte de main d'œuvre pour faire vivre un dispositif local qui se construit sans les consulter véritablement. Les collectivités territoriales sont ainsi confrontées, plus que l'État ne l'a jamais été, à une tension importante entre esprit de projet et garantie de qualité, d'accessibilité et de généralisation des pratiques culturelles et artistiques. Si on observe généralement que le besoin de s'appuyer sur des conduites à projets est clairement identifié par tous les partenaires publics, qui y apportent des réponses diverses, on observe également que **très peu d'artistes et de collectifs de production, et parfois même très peu d'opérateurs culturels, figurent parmi les instances de décision et d'orientation de l'éducation artistique et culturelle sur un territoire.** Il y a là un risque majeur, celui de dessaisir, de fait, les artistes et les producteurs culturels de la conception de l'éducation artistique, au profit des directeurs de lieux et des administrateurs culturels. Or, dans un contexte général de précarisation des métiers artistiques, la fragilisation de l'emploi culturel généré par les activités d'éducation artistique est déjà perceptible sur le terrain depuis quelques années : ces activités sont en effet de plus en plus atomisées en raison de l'urgence de la généralisation. Les entretiens menés avec des artistes dressent un « portrait de l'artiste en travailleur culturel » qui est d'autant plus inquiétant qu'on ne peut que se féliciter par ailleurs du développement de l'éducation artistique grâce à l'implication des collectivités territoriales : si les territoires se plaignent de ne pas avoir les équipes artistiques nécessaires, du côté des artistes, les conditions d'emploi se dégradent.

Savoie comme ailleurs, les artistes sont de plus en plus sollicités pour des projets dont la durée d'intervention et les financements se réduisent au fil des années. Cela crée une situation paradoxale, entre augmentation de la demande et émiettement des moyens alloués à chaque projet. Cette situation résulte assez naturellement de politiques qui, sur le plan national aussi bien que local, conduisent à une multiplication quantitative de projets. La tendance générale est au

rétrécissement des heures d'intervention par classe, le modèle des ateliers de pratique et des classes culturelles ne pouvant être généralisé.

La multiplication des intervenants et des interventions aggrave la précarité d'un secteur déjà fragile. En danse, par exemple, le système mis en place durant quelques années pour les projets avec les établissements scolaires, qui attribuait à chaque danseur un nombre d'heures à peu près égal d'intervention pour chaque projet, a pris fin. Au nom de la magie de la rencontre, de l'originalité de chaque démarche et de chaque projet, de la nécessité de ne pas fonctionnariser les intervenants artistiques, un système est créé, qui permet de brasser de multiples interventions sans se créer d'obligations excessives vis-à-vis des personnes. Ce système souple est toutefois contreproductif à long terme, car la qualité des démarches, du partenariat, dépend aussi de la stabilité des équipes, de leurs conditions concrètes de travail. L'impact des classes à PAC a été, de ce point de vue, très préoccupant : en installant l'idée que des interventions légères (en temps) se justifiaient, pourvu qu'elles s'inscrivent dans un parcours pour l'élève, elles n'ont pas su poser en parallèle une vraie réflexion sur les conditions de travail et d'emploi des artistes partenaire de ces projets.

La dynamique de partenariat en Savoie ne peut plus faire l'économie d'une réflexion de fond sur les conditions d'emploi des artistes, qui ne peuvent être régies par une perspective additionnelles d'heures effectuées çà et là. Comme l'étude le relève, la Savoie souffre d'un décalage entre d'importants équipements culturels, de grande qualité, et une réelle difficulté pour les compagnies indépendantes à résider dans le département. L'emploi culturel est donc une des données importantes à prendre en compte pour le développement de l'éducation artistique et culturelle. L'étude, à cet égard, préconise de définir les conditions d'un missionnement d'équipes artistiques, à la fois implantées localement et extérieures au département. Ce missionnement pose aussi la question d'une politique de soutien à la création, qui est la base même du développement des pratiques artistiques et culturelles à l'école et en dehors de l'école.

Marie-Christine Bordeaux

Maître de conférences en sciences de la communication, Université Stendhal Grenoble 3, chercheuse au GRESEC