

ART, ENFANCE ET TERRITOIRE

Bilan et prospective de l'action menée par l'Association Danse et Musique en Savoie en faveur de l'éducation artistique et culturelle

Rapport d'étude

Commanditaire de l'étude :

ADMS (Association Danse et Musique en Savoie)

Pilotage de l'étude :

Observatoire des politiques culturelles

Étude réalisée par :

Marie-Christine Bordeaux, chercheure, GRESEC,
Université Stendhal Grenoble 3

Novembre 2007

Une étude pilotée par l'Observatoire des politiques culturelles

Directeur : Jean-Pierre Saez

Directrice des études : Cécile Martin

Chargée de mission études : Elisabeth Renau

L'Observatoire des politiques culturelles tient tout particulièrement à remercier Marie-Christine Bordeaux, Jean-Pierre Ruffier, président de l'ADMS et Pierre Boutin, directeur de l'ADMS ainsi que les membres du comité de pilotage de l'étude et les acteurs rencontrés dans le cadre de ce travail.

Avril 2008

SOMMAIRE

SOMMAIRE.....	3
INTRODUCTION METHODOLOGIQUE.....	5
1. Le contexte	5
2. Objectifs de l'étude	6
3. Méthodologie et limites de l'étude	8
SYNTHESE ANALYTIQUE.....	13
Évaluer la dimension territoriale de l'éducation artistique et culturelle.....	13
Quelle dimension territoriale pour l'éducation artistique et culturelle ?	14
La médiation, une fonction qui nécessite un opérateur tiers	15
Penser ensemble la continuité	16
<i>Les arts et les autres</i> , récapitulation des savoir-faire et vision prospective des actions à venir.....	18
L'éducation artistique, pierre de touche de l'évolution structurelle des écoles de musique ?.....	20
Quelle place pour les artistes dans l'éducation artistique et culturelle aujourd'hui ?	21
Une éducation culturelle et artistique	23
I. HISTORIQUE DES DISPOSITIFS CONTRACTUELS POUR L'EDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE, SUR LE PLAN NATIONAL ET LOCAL	27
1.1. L'évolution des relations contractuelles entre les partenaires locaux	27
1.2. Le rôle des cadres contractuels nationaux dans la définition des dispositifs contractuels locaux..	32
1.3. Assiste-t-on à la création de dispositifs (ou de modèles) locaux d'éducation artistique et culturelle ?	35
1.4. Le repositionnement des relations entre le conseil général et l'Éducation nationale	37
II. L'OFFRE CULTURELLE POUR LE PARTENARIAT EDUCATIF EN SAVOIE : ATOUTS ET DIFFICULTES	41
2.1. Le partenariat en Savoie : une tradition.....	41
2.2. L'ADMS et la politique territoriale d'action culturelle du département	42
2.3. L'offre culturelle en Savoie : un « lieu de consommation culturelle de haut niveau » ?	44
2.4. Repenser la relation avec les équipements culturels	48
2.5. Des réseaux personnels, des réseaux de personnes : partenaires ou intervenants ?	49
III. LA CONCEPTION DE L'EDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE MISE EN ŒUVRE EN SAVOIE	53
3.1. Définition et schéma de référence de l'éducation artistique.....	53
3.2. L'éducation culturelle, au cœur du projet développé en Savoie.....	54
IV. LE LIEN AVEC LES ECOLES DE MUSIQUE ET AVEC LE SCHEMA DEPARTEMENTAL DES ENSEIGNEMENTS ARTISTIQUES	57
4.1. La place de l'éducation artistique dans le cadre du schéma départemental	57
4.2. Les écoles de musique, des partenaires culturels encore mal identifiés.....	58
4.3. L'éducation artistique, pierre de touche de l'évolution structurelle des écoles de musique ?.....	59
V. LES ARTS ET LES AUTRES : OBJECTIFS, REALISATIONS, ENSEIGNEMENTS DE L'EXPERIENCE.....	61

5.1. Un cahier des charges qui reste à préciser	61
5.2. La question des finalités	63
5.3. Un investissement considérable	64
5.4. <i>Les arts et les autres</i> , au-delà des chiffres.....	66

**VI. COMMENT ONT EVOLUE LE ROLE DE L'ADMS ET LES TYPES DE PARTENARIATS
MIS EN PLACE ?..... 73**

6.1. Un « esprit PAE ».....	73
6.2. Classe à projet ou à parcours culturel ?	74
6.3. Une terminologie abondante et complexe	75
6.4 Une voie originale de développement : le lien avec le secteur jeunesse	77
6.4 Le lien avec l'enseignement privé.....	80
6.5. Une expérimentation locale : les parcours culturels.....	80
6.6. L'évolution du rôle de l'ADMS	81

**VII. LES ACTEURS DE LA MEDIATION : LE CAS DES MUSICIENS INTERVENANTS ET
DES DANSEURS INVESTIS DANS LA TRANSMISSION..... 85**

CONCLUSION 89

<i>Les arts et les autres</i> : préconisations pour une nouvelle édition	89
Préconisations pour l'ADMS	89
Education artistique et emploi culturel.....	89

ANNEXES 91

INTRODUCTION METHODOLOGIQUE

1. Le contexte

L'étude qui est présentée dans ce rapport, porte sur les actions d'éducation artistique et culturelle à l'échelle d'un département. Elle résulte d'une commande de l'ADMS (Association Danse et musique en Savoie) à l'Observatoire des politiques culturelles. L'étude s'inscrit dans la continuité des travaux d'évaluation et d'études menés par l'Observatoire des politiques culturelles depuis une vingtaine d'années, sur la dimension territoriale de l'éducation artistique et culturelle et sur l'investissement des collectivités territoriales dans ce secteur¹.

Pour mener à bien ce travail, l'Observatoire des politiques culturelles s'est adjoint la compétence de Marie-Christine Bordeaux, maître de conférences en sciences de la communication (Université de Grenoble Stendhal III), spécialiste des politiques culturelles, de l'éducation artistique et culturelle et de la médiation.

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. Il était donc particulièrement intéressant de lancer un travail d'analyse sur ce thème et sur ce territoire, d'autant plus qu'il existe encore peu de travaux sur l'éducation artistique et culturelle à l'échelle départementale.

¹ 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 ; 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, ; Saez Jean-Pierre, « Education artistique et territoire », L'éducation artistique : un nouvel enjeu pour les collectivités territoriales, séminaire d'Angers, novembre 2002 ; Carasso Jean-Gabriel, Cettolo Hélène, Lefebvre Alain, Mise en réseau des ressources culturelles de la communauté d'agglomération de Castres Mazamet, 2000, Observatoire des politiques culturelles...

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.

L'étude a été réalisée avec le soutien financier de la Direction régionale des affaires culturelles de Rhône-Alpes et du conseil général de la Savoie, et avec 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.

2. Objectifs de l'étude

L'étude menée par l'Observatoire des politiques culturelles avait pour but de réaliser un bilan de l'opération *Les arts et les autres*⁴, et plus largement de proposer un **regard à la fois rétrospectif** sur dix ans de développement de l'éducation artistique en Savoie dans le cadre des chartes successives pour le développement de l'expression artistique de l'enfant et du jeune, et **prospectif** sur la poursuite du partenariat engagé ainsi que sur l'évolution de ses modalités d'action.

L'étude a eu pour objectif de répondre à une demande complexe : faire le bilan d'actions passées, donc sans possibilité pour le chercheur de les observer, dans un domaine qui produit habituellement peu de traces, notamment dans le secteur des arts vivants : l'éducation artistique et culturelle. Elle porte sur l'évolution du partenariat en Savoie, tel qu'il est exprimé par les différentes personnes rencontrées au cours d'entretiens⁵. Il s'agit donc d'**un travail sur les représentations, qui a pour but de discerner les convergences et les divergences de points de vue et d'interprétations. Il permet de restituer le sens que les individus et les institutions donnent à leur action, et de leur renvoyer une série de « nœuds » problématiques pour les aider à porter un regard sur leur expérience.**

L'étude se situe ainsi au croisement de trois exigences :

- rendre compte de dix années de relations contractuelles entre la collectivité, l'Etat et l'ADMS, à travers la politique des chartes ;
- concentrer le regard sur l'opération *Les arts et les autres* (2003-2004), à la fois comme point d'aboutissement d'une expérience cumulée au cours des différentes chartes, et comme moment décisif pour dessiner de nouvelles perspectives pour l'avenir ;
- dégager des éléments susceptibles d'éclairer la réflexion en cours sur la poursuite des actions de développement de l'éducation artistique, et sur le schéma départemental des enseignements artistiques.

Au moment de la définition de l'objet de l'étude, **l'opération *Les arts et les autres* a été posée d'emblée comme un tournant important dans les partenariats engagés en Savoie, avec la coordination de l'ADMS** (ce postulat a été confirmé ultérieurement par les entretiens conduits avec différents acteurs : chacun, à son niveau de responsabilité, estime que cette opération n'a pas été seulement une action quantitativement plus lourde et plus médiatisée que les précédentes, mais qu'elle est surtout une sorte d'aboutissement des projets développés dans le cadre des chartes

⁴ Cette opération, au terme de trois chartes successives pour le développement de l'expression artistique de l'enfant et de l'adolescent, a concerné au cours de l'année 2003-2004 : 65 projets artistiques et culturels, 44 communes et 10 intercommunalités, 76 établissements scolaires et 12 associations du secteur jeunesse. 100 représentations publiques ont été dénombrées, réparties sur 21 scènes départementales.

⁵ Cf. Liste des entretiens en annexe.

successives, une récapitulation des savoir-faire développés depuis plus de dix ans). Il semble bien que cette opération marque un véritable tournant dans les manières de concevoir le cadre général des projets, de penser le partenariat, de déterminer les modes concrets d'action. Il nous a semblé qu'une réflexion, entendue au cours de chaque entretien, quel que soit le niveau de responsabilité des acteurs rencontrés, pouvait être considérée comme centrale dans cette étude : « depuis *Les arts et les autres*, on ne travaille plus de la même façon ». Quel est le sens de ce changement perçu et exprimé par tous ? Quelles sont les caractéristiques de l'opération *Les arts et les autres* qui permettent de dire qu'il y a eu un changement, non seulement dans les modes d'actions, mais également dans les représentations des acteurs ? Ces changements doivent-ils être pris en compte sur le plan politique ? ... autant de questions qui ont été placées au centre de notre réflexion.

D'autre part, l'hésitation sur les modalités de publicisation de ce travail d'étude a été assez longue : les actions se sont déroulées entre 2002 et 2004, alors que l'étude dans sa phase opérationnelle n'a commencé qu'en décembre 2005. Ce délai, au-delà des difficultés qu'il suscite pour le chercheur, révèle chez les acteurs concernés un temps de maturation, un besoin de repenser l'éducation artistique en Savoie. Au cours de cette période de définition des objectifs de l'étude, le besoin de communication institutionnelle a progressivement fait place à un **besoin de travail sur les repères conceptuels et opérationnels**, sur le cadre de référence des actions, sur le lien à établir entre capitalisation des savoir-faire et **réflexion dynamique sur les nouveaux enjeux du partenariat en Savoie**.

L'étude présente également des préconisations pour la poursuite et le développement des actions. Elle a été menée au moment où l'ADMS réalisait par ailleurs un état des lieux des enseignements artistiques, et coordonnait 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 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 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 fondatrice⁶ de l'action culturelle : le partenariat contractuel entre l'État, une collectivité et un opérateur culturel.

L'étude analyse également les interactions entre enseignements spécialisés et éducation artistique et culturelle, au moment où se définissent les schémas départementaux des enseignements artistiques⁷. 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.

L'étude se situe donc à mi-chemin entre une démarche de bilan et une analyse des perspectives à court et moyen termes. 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 distincte du présent rapport⁸. L'étude a également fait l'objet d'une restitution orale auprès d'acteurs culturels et éducatifs à l'occasion d'un colloque organisé par le conseil général de la Savoie, avec la collaboration de la DRAC Rhône-Alpes, de l'Inspection académique de la Savoie, de l'ADMS et de l'Observatoire des politiques culturelles, le 29 mai 2008 à Chambéry.

3. Méthodologie et limites de l'étude

L'étude s'est fondée sur trois types de travaux : une étude documentaire⁹, des entretiens individuels, et des rencontres avec un groupe de suivi dont la composition a été définie par l'ADMS.

37 entretiens ont été menés, d'une durée moyenne de plus d'une heure trente chacun ; certains entretiens ont nécessité deux ou trois séances. Deux entretiens ont été menés avec deux personnes à la fois, si bien que le nombre total de personnes rencontrées au moins une fois est de 39. Malheureusement quelques entretiens importants n'ont pu être réalisés¹⁰. Les entretiens ont été

⁶ Cette définition se réfère à la politique d'action culturelle mise en place par Jacques Duhamel, ministre des affaires culturelles de 1971 à 1973.

⁷ 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.

⁸ *Les arts et les autres, etc.* (ouvrage collectif, éditions La Passe du Vent, 2008).

⁹ La liste des documents étudiés est jointe en annexe au présent rapport.

¹⁰ Parmi la liste des entretiens, il manque au moins 3 entretiens considérés comme importants : l'architecte et scénographe conceptrice des *Petites mémoires* qui n'avait pas de disponibilité au moment de l'enquête de terrain, le chargé d'une mission transversale entre les services de la culture, de la jeunesse et de l'éducation au conseil général de la Savoie, dont le nom ne figurait pas sur la liste initiale des personnes à rencontrer, et une compagnie dramatique professionnelle implantée en Savoie, la compagnie *Les Yeux Gourmands*.

enregistrés, notés et retranscrits à partir des prises de notes, en vue de fournir des éléments de première main, des paroles originales d'acteurs, des citations, des manières de raconter les projets. Cette transcription a été ensuite remise en ordre en fonction des thèmes de l'étude, en vue d'alimenter la publication *Les arts, les autres, etc. Education, culture et territoires en Savoie*.

La liste des personnes rencontrées est jointe en annexe. À partir de cette liste, on peut définir ainsi la répartition par profils d'activité :

ADMS : président, personnel et chargés de mission	5
Artistes : compositeur, chorégraphe	3
Communication et médiation culturelle (CHS)	1
Conseil général : service culture	2
Coordination Education nationale : conseiller(ère) pédagogique,	5
Directeur et directeur adjoint du CNR, d'école de musique	4
Directeur(trice), secrétaire général(e) d'institution culturelle	3
DRAC	2
Elus	2
Enseignant(e)	2
Enseignement privé : coordonnatrice	1
Hiérarchie Éducation nationale : IA adjoint, IPR	2
Jeunesse : conseil général, Jeunesse et sports	3
Jeunesse : coordonnateurs jeunesse, association jeunesse et loisirs	3
Musicien intervenant	1

Ce qui donne, en regroupant par grands secteurs d'activité :

Culture, enseignement spécialisé	23
Education	10
Jeunesse	6

Les entretiens ont été pour la plupart enregistrés, mais les **citations** qui sont utilisées dans cette étude résultent essentiellement des prises de notes effectuées au cours des entretiens et complétées par l'écoute des enregistrements, comme cela a été précisé précédemment. Il ne s'agit donc pas de transcriptions littérales, avec toutes les hésitations et les constructions syntaxiques parfois hasardeuses du langage oral.

Il faut y ajouter l'absence d'un entretien qui, à l'issue de l'étude, paraît pourtant indispensable, avec un représentant des musiciens intervenants dont l'action est coordonnée par l'ADMS et les écoles de musique. Ce contact doit-il nécessairement se faire sous forme d'entretien ? L'hypothèse, comme on le verra plus loin, serait plutôt celle d'un groupe de travail, en lien ou non avec le chercheur. Il semble aussi que l'absence de contact avec l'Orchestre des Pays de Savoie soit dommageable pour l'étude, mais il faut rappeler que le cahier des charges de l'étude ne prévoyait initialement que 30 entretiens.

Bien que dans un territoire comme la Savoie, et plus particulièrement dans un milieu où les liens de partenariat sont étroits, il soit difficile de rendre les témoignages véritablement anonymes, il a semblé indispensable de ne pas citer les auteurs des extraits d'entretiens, pour deux raisons. La première tient aux susceptibilités inévitables d'acteurs souvent passionnés et militants ; la deuxième repose sur la nécessité de s'intéresser en priorité au contenu des propos rapportés.

Ces derniers ne mentionnent donc que **trois critères, qui sont des critères de domaines et non des critères de positionnement institutionnel ou géographique** :

- **culture** : il regroupe les citations des acteurs culturels, artistes, compagnies, institutions culturelles, écoles de musique, musiciens intervenants, président et personnels de l'ADMS, des élus responsables des affaires culturelles, conseillers de DRAC, le médiateur culturel ;
- **éducation** : sont ici concernés les enseignants, conseillers pédagogiques, l'inspecteur pédagogique régional, et l'inspecteur d'académie adjoint ;
- **jeunesse** : Jeunesse et sports, secteur jeunesse du conseil général, coordonnateur jeunesse, association locale de jeunesse et de loisirs.

Le **questionnaire d'entretien est un guide semi directif**, qui est joint en annexe de l'étude, et qui compte les catégories suivantes :

1. Profil personnel, fonctions exercées, structures de rattachement.
2. Les réseaux de coopération, leur évolution dans le temps, les atouts et difficultés de la situation en Savoie.
3. Les démarches et les domaines : les dispositifs nationaux, les dispositifs locaux.
4. *Les arts et les autres* : objectifs, réalisations, enseignements de l'expérience.
5. Lien avec les écoles de musique et avec le schéma départemental des enseignements artistiques.
6. Les acteurs intermédiaires (notamment musiciens intervenants).
7. Le rôle de l'ADMS.
8. La conception de l'éducation artistique mise en œuvre.
9. Les pratiques de formation, d'évaluation.
10. Attentes par rapport au contenu et aux retombées de l'étude.
11. Exemples à mettre en valeur.

Ce guide a été adapté aux fonctions des personnes rencontrées, notamment pour les élus.

Enfin, dès la commande de l'étude, il a été proposé de rencontrer le « **groupe de suivi** » dont la composition a été déterminée par l'ADMS, pour rendre compte du travail en cours. Ce groupe de suivi est de même composition que l'équipe qui encadre l'opération *Les arts et les autres*. Ces rencontres ont été importantes pour l'étude, car elles se sont transformées en véritables **séances de travail collectif produisant** des réflexions qui ont été réinvesties dans l'étude.

D'une manière générale, **l'étude a été conduite de manière itérative**, c'est-à-dire qu'elle a été l'occasion d'allers et retours entre les acteurs les plus impliqués, soit au sein du groupe de suivi, soit dans des entretiens collectifs, et d'une distanciation dans le vécu même des entretiens, qui ont été pour beaucoup l'occasion d'opérer un retour réflexif sur leur pratique. Dans certains entretiens, les personnes rencontrées ont exprimé le fait que les questions posées les ont aidées à mieux se situer dans un environnement considéré comme riche, foisonnant mais aussi peu lisible pour qui n'est pas en position d'avoir une vue d'ensemble.

Trois séances avec le groupe de suivi ont eu lieu sur les thèmes suivants :

- 17 janvier 2006 : les perceptions du rôle de l'ADMS
- 14 mars 2006 : les conceptions de l'éducation artistique et culturelle : éducation artistique, enseignements artistiques, et éducation culturelle
- 17 mai 2006 : choix d'exemples et de réalisations à mettre en valeur

La synthèse des travaux du 17 janvier et du 14 mars 2006 figure en annexe.

SYNTHESE ANALYTIQUE

Évaluer la dimension territoriale de l'éducation artistique et culturelle

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 enseignants et artistes 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'Ecole¹¹, 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 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 artistique¹². 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 structures¹³. On

¹¹ 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.

¹² 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.

¹³ 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).

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.

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 rééquilibrages réguliers, un système de type « plate-forme » plutôt que de type « chef de file » comme c'est fréquemment le cas au niveau des communes¹⁴ 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.

¹⁴ 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.

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 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 décentralisation¹⁵ (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. Cet élargissement d'une compétence de droit vers une compétence de fait semble naturel 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 jeunesse¹⁶.

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

¹⁵ 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.

¹⁶ La Savoie fait partie de la vingtaine de départements qui ont choisi la compétence optionnelle « Jeunesse ».

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.

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 collèges, 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'adolescent¹⁷, 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 »¹⁸, 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).

¹⁷ Chartes signées par l'État, le département et l'ADMS en 1993-1995, 1996-1998, 2002-2005.

¹⁸ 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).

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 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 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 contre-productif 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 partenaires 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 d'heures additionnelles 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.

Une éducation culturelle et artistique ...

Il est un point sur lequel la Savoie se démarque assez nettement de certaines collectivités territoriales : l'intérêt pour la pratique des enfants et des adolescents. Le risque, souligné plus haut, d'orienter préférentiellement l'éducation artistique vers une politique de l'offre engendre, auprès des collectivités, un certain flou sur le statut de la pratique des enfants et des adolescents. Élus et fonctionnaires territoriaux sont unanimes sur la nécessité de mieux organiser l'accès aux

lieux et aux œuvres, et sont plutôt ouverts à une discussion sur l'éveil de l'esprit critique, la diffusion du goût pour les formes contemporaines, mais ils sont en revanche moins à l'aise sur la question des pratiques (en dehors des pratiques dans les enseignements spécialisés). Or, comme l'étude le souligne, en Savoie, c'est moins l'enfant que la pratique de l'enfant qui est au cœur du dispositif local, ce qui n'est pas la même chose : l'« enfant-acteur », et l'« enfant-créateur » sont plus valorisés que l'« enfant-spectateur », tendance qui s'est équilibrée depuis peu.

Il est donc intéressant d'analyser, dans les traces discursives recueillies, comment la question d'une éducation culturelle se formalise peu à peu, au point que plusieurs personnes interrogées distinguent assez clairement éducation artistique et éducation culturelle.

L'expression « éducation culturelle » est pourtant ambiguë. Elle désigne les domaines non artistiques (patrimoine, lecture, culture scientifique, éducation à l'image, Internet culturel...) qui sont, au même titre que les arts de création, un secteur de développement de l'éducation artistique. Elle désigne aussi une des composantes fondamentales de l'éducation artistique : la culture d'un art, l'éducation à l'environnement culturel, l'accès à sa propre culture, la composante relationnelle de l'activité artistique, la curiosité, l'ouverture, le développement des compétences sociales, etc. Dans la circulaire conjointe du 3 janvier 2005¹⁹, éducation artistique et éducation culturelle sont étroitement mêlées en une expression unique.

Dans un ouvrage récent²⁰, Jean-Gabriel Carasso rend compte de la complexité terminologique des expressions en usage, et propose une vision synthétique qui repose sur la différenciation fondamentale entre art et culture : « Considérons, de manière simple, que *l'art, c'est l'œuvre et sa production*, la forme d'expression effectivement réalisée par un ou plusieurs individus. Cette œuvre implique un mouvement spécifique pour y parvenir, un processus fait à la fois de techniques et de mystères, de travail et de talent, d'idées et d'émotions, de libertés et de contraintes, que certains nomment *création*. [...] La culture est d'une autre nature. Si l'art implique l'œuvre, *la culture est le rapport aux œuvres*. A savoir, la nature et la qualité (plus que la quantité) de la relation entretenue par chacun d'entre nous aux œuvres humaines de tout type, aux formes, aux idées, au monde symbolique, aux traditions, aux créations qui nous entourent. [...] Dire *éducation artistique et culturelle*, c'est insister sur la complémentarité de ces deux axes, à la fois sensibilisation et développement de la pratique artistique personnelle de chacun, et ouverture, initiation et formation à une approche culturelle du monde. »

¹⁹ Extrait de la Circulaire d'orientation du 3 janvier 2005 sur la politique des ministères de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et de la Culture et de la Communication en matière d'éducation artistique et culturelle : « L'éducation artistique et culturelle concourt à la formation intellectuelle et sensible des enfants et des jeunes. Elle vise à l'acquisition de compétences spécifiques dans les domaines artistiques enseignés ; elle joue un rôle essentiel en matière de valorisation de la diversité des cultures et des formes artistiques. Elle contribue à la formation de la personnalité et elle est un facteur déterminant de la construction de l'identité culturelle de chacun.

L'éducation artistique et culturelle renforce la dimension culturelle dans l'ensemble des disciplines ; elle permet l'acquisition de compétences transversales mobilisables dans d'autres domaines d'apprentissage. Elle conforte la maîtrise des langages, notamment de la langue française, en développant les capacités d'analyse et d'expression. Elle prépare ainsi au choix et au jugement, participe à la formation d'un esprit lucide et éclairé, et concourt à l'apprentissage de la vie civique et sociale. »

²⁰ Jean-Gabriel Carasso, *Nos enfants ont-ils droit à l'art et à la culture ?*, 2005, Ed. de l'Attribut, p. 31-33

Dans les entretiens menés en Savoie, l'« éducation artistique » renvoie à la relation privilégiée avec un artiste, à l'expression artistique de l'enfant, à l'exercice de la sensibilité. L'« éducation culturelle » renvoie à une approche transversale, cognitive, à une dimension citoyenne (trouver sa place dans la société, dans le monde, prendre sa culture en main), à la communication interpersonnelle.

L'intérêt de la plupart des acteurs rencontrés au cours de l'étude pour l'éducation culturelle témoigne ainsi d'une prise de conscience que leur investissement doit être équilibré entre la pratique artistique de l'enfant, l'école du spectateur et l'éveil de la sensibilité esthétique.

I. HISTORIQUE DES DISPOSITIFS CONTRACTUELS POUR L'EDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE, SUR LE PLAN NATIONAL ET LOCAL

Cet historique reprend, en partie, les éléments d'un document de synthèse interne à l'ADMS, élaboré par Monique Cayrol, Isabelle Abry-Durand et Catherine Masson-Peyrard. Il s'appuie également sur la lecture des différents documents contractuels qui ont, au fil des années, défini le cadre de la coopération entre les acteurs.

1.1. L'évolution des relations contractuelles entre les partenaires locaux

Une construction administrative complexe

L'histoire des relations contractuelles entre les partenaires locaux pour l'éducation artistique s'inscrit dans une politique plus large de conventions de développement culturel DRAC / conseil général qui se succèdent au fil des années : **le partenariat État / collectivités est, en Savoie, une tradition qui s'appuie sur un solide investissement culturel de la part du département.**

Les chartes successives pour le développement de l'éducation artistique en Savoie peuvent être considérées comme des conventions de développement culturel mono-thématiques. Pourquoi ne s'insèrent-elles pas dans les conventions généralistes de développement culturel DRAC / conseil général, par exemple sous la forme d'un volet spécifique consacré à l'éducation artistique ?

La première explication, c'est le contexte général, qui joue un rôle non négligeable : **au début des années 90, l'éducation artistique est encore un domaine marginal de l'action de l'État et des collectivités**, que ce soit dans la culture ou dans l'éducation. Les dispositifs d'éducation artistique sont encore marqués du sceau de l'exemplarité, de l'exception, de l'excellence (ateliers, classes culturelles, options) et la préoccupation territoriale, avant même l'ambition de généralisation, est balbutiante. Les conventions de développement culturel sont un outil insuffisamment mobilisé pour l'éducation artistique en raison de cette situation marginale. Il faut aussi rappeler que l'Éducation nationale est rarement associée à ces démarches contractuelles, pour des raisons purement administratives (on a pu observer des querelles parfois byzantines sur la place de la signature du Recteur aux côtés de celle du Préfet, car le Recteur est le seul représentant de l'État en région à ne pas être placé sous l'autorité du Préfet ; ces querelles témoignent de la difficulté à associer l'Éducation nationale à un volet spécifique d'une convention culturelle transversale qui prévoit d'autres volets thématiques). L'Éducation nationale, enfin, est réticente aux relations contractuelles entre l'État et les collectivités, soucieuse de préserver l'autonomie de son champ de responsabilité de toute intrusion qui aurait pour conséquence de remettre en cause le principe d'égalité. Or, rien n'est plus inégalitaire qu'une politique éducative et culturelle qui vise potentiellement tous les élèves, mais qui en réalité, comme cela vient d'être chiffré pour le

domaine du théâtre dans les années qui nous intéressent, dans une étude parue en 1994²¹, touche chaque année moins de 1% de la population scolaire.

La deuxième explication tient à la nature même de la contractualisation : les chartes successives ne lient pas seulement l'État et la collectivité, mais également un partenaire culturel comme troisième signataire : l'ADDIM²² puis l'ADMS²³. Il s'agit donc de conventions de développement qui ont pour but de missionner une structure culturelle dans un but précis. Ce sont des procédures contractuelles territoriales au double sens du terme : non seulement elles associent l'État à une collectivité territoriale, mais elles incluent au niveau stratégique une structure associative à vocation départementale.

La troisième explication est le décalage entre des calendriers de négociation et de réalisation des conventions de développement culturel et des chartes pour le développement de l'éducation artistique, qui ont des calendriers de signature et de mise en œuvre différents.

Ce système contractuel à deux voies paraît être un facteur de clarté et de développement : traitée à part, l'éducation artistique n'est pas soumise aux aléas de négociations et de rapports de force portant sur plusieurs domaines culturels qui pourraient ainsi se concurrencer, et où l'éducation artistique pèserait peut-être moins lourd que le patrimoine ou le spectacle vivant. Elle n'est pas non plus considérée comme un appendice des politiques sectorielles, mais comme un secteur en soi de développement culturel. Mais à la longue, ce système est aussi un facteur de lourdeur et de confusion, accumulant les comités de pilotage, les procédures administratives et financières. S'y ajoutent en effet, à partir de 1997, les conventions d'objectifs tripartites conseil général / DRAC / ADDIM puis ADMS, qui définissent, comme pour les autres structures culturelles labellisées et régulièrement subventionnées, le schéma d'orientation triennal de la structure. Les chartes départementales y sont annexées.

Le tableau ci-dessous récapitule les différentes procédures contractuelles locales, c'est-à-dire négociée au niveau départemental. On y constate d'une part les chevauchements entre les procédures contractuelles qui viennent d'être évoqués, mais aussi la volonté de traiter de manière spécifique l'éducation artistique et culturelle comme un domaine de développement culturel à part entière :

²¹ Jean-Claude Mézière, *Théâtre et éducation : Constats et enjeux*, août 1993-mars 1994, ANRAT / ministère de la Culture (DDF / DTS)

²² Association départementale de diffusion et d'initiation musicales (dénomination de l'ADDM de Savoie jusqu'en 2001)

²³ Association danse et musique en Savoie (à partir de 2001)

Chartes (conventions de développement culturel mono-thématiques)		
23 avril 1993	Charte départementale : L'expression artistique de l'enfant / musique et danse	DRAC Conseil général (CG) Inspection académique (IA) ADDIM
24 mai 1996	Charte sur l'expression artistique de l'enfant et de l'adolescent / musique et danse	DRAC CG IA ADDIM Direction départementale Jeunesse et Sports (DDJS)
15 mai 2002	Charte pour l'expression artistique de l'enfant et de l'adolescent 2001-2004	DRAC CG IA ADDIM
Autres dispositifs contractuels territoriaux incluant l'éducation artistique dans leurs objectifs		
19 juin 1997	Convention tripartite État / Département / ADDIM 1997-2000 : convention-cadre pluriannuelle (3 ans + 1 an d'évaluation) La Charte du 24 mai 1996 y figure en annexe.	DRAC CG ADDIM
12 novembre 2001	Convention de gestion État / ADDIM (pour la gestion des classes à PAC musique et danse)	IA ADDIM
18 avril 2003	Convention d'objectifs État / Département / ADMS 2003-2006 : convention-cadre pluriannuelle (3 ans + 1 an d'évaluation) La Charte du 15 mai 2002 y figure en annexe	DRAC CG ADDIM

Fig. 1 : Chartes et autres procédures contractuelles territoriales

Les chartes départementales musique et danse

La première Charte départementale intitulée « L'expression artistique de l'enfant / musique et danse » signée le 23 avril 1993 pose les bases du partenariat. Comme c'est souvent le cas à cette

époque, elle ne mentionne pas explicitement l' « éducation artistique »²⁴, mais son objectif est bien celui-ci. L'article 1 de la Charte commence en effet en ces termes : « l'éducation musicale et chorégraphique a pour objectif de permettre aux enfants et aux adolescents de découvrir le plaisir du geste et de l'activité musicale, d'assurer le développement de leurs capacités d'expression et de création, de leur ouvrir l'accès au patrimoine artistique et culturel. Elle contribue ainsi à l'épanouissement de leur personnalité ». Dans l'article 2, qui porte sur les modalités de mise en œuvre, trois modalités sont citées : 1) la sensibilisation et l'éveil, 2) l'initiation et l'apprentissage, 3) la pratique collective et la rencontre avec les professionnels.

Remarquons quatre éléments importants dans cette première Charte. Tout d'abord, l'intitulé générique de la Charte n'est pas l'éducation artistique, mais « l'expression artistique de l'enfant ». **Dès l'origine, c'est non seulement l'enfant qui est au cœur du dispositif, mais plus particulièrement sa pratique. L'affirmation de ce centrage sur la pratique sera la source de malentendus durables avec les structures de création et de diffusion.** En outre, si la Charte mentionne bien, dans les modalités de mise en œuvre, des rencontres avec des professionnels, elle **n'évoque pas explicitement le lien avec les œuvres programmées dans les lieux de création et de diffusion.** Tout au plus sont mentionnées « des productions publiques (spectacles, concerts, animations) *par et pour*²⁵ les enfants ».

En second lieu, la danse est mise au même niveau, en termes de priorités, que la musique. La Savoie fait à ce moment-là partie des quelques ADDM réellement impliquées dans le développement des pratiques chorégraphiques. Ensuite, le cadre territorial est clairement affiché : non seulement le conseil général de la Savoie, instance tutélaire de l'ADDIM, mais tous les autres niveaux territoriaux (cantons, communes, quartiers) sont potentiellement concernés par la Charte. L'action de l'ADDIM se définit comme **une forme de médiation politique autant que culturelle.**

Enfin, on trouve dans ce texte fondateur une préoccupation qui est caractéristique de cette époque : **la mise en cohérence** des dispositifs, des interventions des différents partenaires publics, des initiatives culturelles des uns et des autres. Les sites expérimentaux d'éducation artistique initiés par la circulaire conjointe Éducation / Culture / Jeunesse et Sports du 7 juin 1995 s'inscriront dans cette visée de cohérence, de mise en relation de l'ensemble des partenaires concernés par l'éducation artistique.

La Charte sur l'expression artistique de l'enfant et de l'adolescent / musique et danse signée le 24 mai 1996 associe **un nouveau partenaire : Jeunesse et sports.** L'objectif général ne varie pas par rapport à la Charte de 1993 et est exprimé dans les mêmes termes. L'accent est davantage mis sur l'accès, pour les enfants et les jeunes, à une pratique autonome, et sur la diversification des formes de rencontre avec la musique et la danse. En termes de domaine d'expression, **la priorité est donnée au développement de la pratique vocale, et pour cela à la formation de l'encadrement** (enseignants de l'Éducation nationale, professeurs des écoles de musique,

²⁴ C'est un terme dont l'usage était encore peu répandu à cette époque

²⁵ C'est nous qui soulignons.

musiciens intervenants). L'accès aux spectacles est plus précisément mentionné comme priorité que ce que proposait la Charte précédente, mais l'ADDIM se positionne ici comme programmeur avant de mentionner les lieux de diffusion comme l'Espace Malraux et le Dôme Théâtre ainsi que les ensembles artistiques comme l'Orchestre des Pays de Savoie. La Charte indique même une orientation qui ne pourra être que conflictuelle avec les structures professionnelles de diffusion : « dans certains cas, il faudra aussi prendre appui sur certaines propositions artistiques issues de formations amateurs ».

La Charte pour l'expression artistique de l'enfant et de l'adolescent 2001-2004 signée le 15 mai 2002 intègre de nouvelles missions : les **actions en direction de la petite enfance et de l'enfance handicapée**, en lien avec des secteurs développés par ailleurs, comme le programme Culture / Hôpital qui s'adresse plus largement à toutes les classes d'âge. Les priorités précédemment définies (la voix et le geste) sont maintenues. **L'appui sur les résidences de compagnies en Savoie** (Dominique Boivin, Josette Baiz) est pour la première fois mentionné, ainsi que le développement d'emploi de musiciens intervenants et leur rattachement aux écoles de musique. La place du spectacle fait l'objet d'une notation particulière : « à chaque fois que cela sera possible, des rencontres avec les artistes ou les professionnels du spectacle seront organisées autour ou dans le prolongement du spectacle lui-même ». S'il ne s'agit pas d'un déplacement du cœur du projet de la Charte, qui est toujours centrée sur « l'expression artistique de l'enfant et de l'adolescent », c'est la première fois que l'expérience de spectateur est mentionnée comme une composante essentielle de l'éducation artistique. Enfin, la mise en cohérence du temps de l'enfant et de l'adolescent est citée comme un objectif important : la Charte indique que « **c'est là une autre forme du parcours musical et chorégraphique de l'enfant et de l'adolescent entre la pratique scolaire, les écoles de musique, les différents cadres de pratique amateurs** ». On voit ici se dessiner une définition du **parcours culturel** qui apporte un éclairage intéressant aux conceptions développées par ailleurs, qu'il s'agisse des classes à PAC à partir de 2000, telles qu'elles sont définies en Savoie (c'est-à-dire à « parcours » culturel, et non à « projet » culturel), ou des parcours culturels tels qu'on peut les voir mis en œuvre dans d'autres contextes²⁶. **Il s'agit ici d'un parcours en quelque sorte « horizontal », qui permet à l'enfant et au jeune de développer des pratiques artistiques et culturelles à différents moments de sa vie** : en temps scolaire, en périscolaire, et pendant les vacances.

Il faut signaler ici que les Chartes, même lorsqu'elles prennent acte d'une situation en évolution quantitative (« Bien davantage d'enfants chantent et dansent ; ils le font mieux », Charte 2001-2004), ne s'appuient pas sur un état des lieux quantifié assorti d'objectifs eux aussi quantifiés. Par exemple, le plan vocal n'est pas étayé par une estimation, même rapide, du nombre de chœurs d'enfants déjà existants en milieu scolaire, dans les écoles de musique, et en milieu amateur.

Les chartes ne mentionnent pas non plus **les rôles des enseignants, des animateurs, des artistes et des nombreux intervenants** (formateurs ponctuels, musiciens intervenants, etc.) qui jouent un rôle dans les projets d'éducation artistique. Il ne faut pas pour autant en conclure que cette

²⁶ Cf. Marie-Christine Bordeaux (dir.), Cécile Bando, Marime Bouillon, L'invention d'un cadre local de coopération pour l'éducation artistique et culturelle : évaluation des parcours culturels de la ville d'Annecy, Observatoire des politiques culturelles / ville d'Annecy, novembre 2005.

préoccupation est absente pour les différents partenaires impliqués. De la même façon, il n'est nulle part indiqué que l'éducation artistique est fondée sur le respect de la démarche de projet, alors que dans les entretiens que nous avons recueillis se trouvent de nombreux témoignages sur l'importance du projet pédagogique et du projet culturel dans la construction du partenariat.

1.2. Le rôle des cadres contractuels nationaux dans la définition des dispositifs contractuels locaux

Le tableau ci-dessous repose sur une présentation différente des éléments du tableau précédent, qui **met en évidence la coexistence, la confrontation et les liens qui unissent différentes procédures contractuelles** pour le développement territorial de l'éducation artistique et culturelle, **sur le plan national et sur le plan local**²⁷.

Dispositifs contractuels nationaux pour le développement territorial de l'éducation artistique et culturelle (État / État et État / collectivité)	Dispositifs contractuels territoriaux en Savoie pour l'éducation artistique et culturelle et pour la jeunesse (État / collectivité)
30 mars 1992 Circulaire ministère Culture / Éducation nationale sur les jumelages culturels 17 novembre 1993 Protocole d'accord national ministère de l'Éducation nationale / ministère de la Culture / Ministère de la Jeunesse et des sports / ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche <i>Développement de plans locaux pour l'éducation artistique (Aménagement du temps scolaire et des rythmes de vie des enfants et des jeunes)</i>	23 avril 1993 Charte départementale musique et danse pour l'expression artistique de l'enfant DRAC / CG 73 / IA 73 / ADDIM Savoie <i>Mise en place d'un plan départemental pour le développement des pratiques musicales en milieu scolaire :</i> - pratique vocale - accès au spectacle vivant - collaboration avec les artistes et professionnels
7 juin 1995 Circulaire conjointe ministère (Culture / Éducation nationale) <i>Création des sites expérimentaux d'éducation artistique, dits « sites Toubon », soit 23 départements pilotes en trois ans, dont en Rhône-Alpes :</i> - 1994-95 : Rhône, Isère - 1995-96 : Savoie - 1996-97 : Ain 25 janvier 1996 Conférence de presse ministère Jeunesse et sports <i>Création de 200 sites pilotes pour l'aménagement des rythmes scolaires, dits « sites Guy Drut »</i> Février 1996 : expérimentation par le ministère de la Culture de 22 sites pilotes, dits « sites Douste-Blazy » pour l'aménagement des rythmes scolaires et l'éducation artistique, soit en Rhône-Alpes les villes d'Annecy et de St Martin d'Hères	24 mai 1996 Charte pour l'expression artistique de l'enfant et de l'adolescent Musique et Danse DRAC / CG 73 / IA Savoie / ADDIM Savoie / DDJS <i>Renouvellement de la charte de 1993, intégrant la question du hors temps scolaire grâce au partenariat avec Jeunesse et sports</i> 19 juin 1997 Convention tripartite DRAC / CG 73 / ADDIM Savoie <i>Document cadre global fixant les missions confiées à l'ADDIM de Savoie par l'État et le conseil général</i>
9 juillet 1998 Circulaire conjointe ministères de l'Éducation nationale /	1998-99 Premiers contrats éducatifs locaux (CEL) en Savoie : 7

²⁷ Cf. Marie-Christine Bordeaux, « L'éducation artistique et culturelle », in Guy Saez (dir), *Institutions et vie culturelles*, la documentation Française, 2005.

Association Danse et Musique en Savoie – Observatoire des politiques culturelles
Bilan et prospective de l'action de l'ADMS en faveur de l'éducation artistique et culturelle

Culture / Jeunesse et sports / délégation interministérielle à la ville <i>Mise en place des Contrats éducatifs locaux fondés sur les rythmes scolaires</i>	CEL répertoriés en 2004 1999 Création de la mission Jeunesse au CG 73 <i>Mise en place des contrats cantonaux jeunesse → 33 contrats cantonaux signés en 2006, dont 10 en renouvellement au bout de trois années de fonctionnement, et 3 contrats en préfiguration</i>
Décembre 2000 Conférence de presse conjointe ministère Éducation nationale / Culture <i>Plan de cinq ans pour le développement des arts et de la culture à l'école :</i> - classes à PAC - formations - ressources pédagogiques et culturelles - pôles nationaux de ressources	2000 Création d'un PLEA à Albertville (convention DRAC / IA 73 / ville d'Albertville pour trois ans) Création du pôle d'excellence en REP (Albertville) 12 novembre 2001 Convention de gestion IA 73 / ADMS <i>Gestion des classes à PAC confiée à l'ADMS comme opérateur délégué</i> Définition par l'IA 73 des classes à PAC en Savoie comme « classes à parcours artistique et culturel »
14 juin 2002 Circulaire conjointe ministère Culture / Éducation <i>Création des chartes départementales de développement de la pratique vocale et chorale</i> 22 avril 2002 Circulaire conjointe ministère Éducation nationale / Culture <i>Création des pôles nationaux de ressources</i> 8 pôles « voix » répertoriés sur le site Internet Artsculture	15 mai 2002 Charte pour l'expression artistique de l'enfant et de l'adolescent DRAC / CG 73 / IA 73 / ADMS Constitution d'un pôle de ressources « voix » en Savoie réunissant CRDP / CDDP / IUFM / ADMS 18 avril 2003 Convention d'objectifs tripartite DRAC / CG 73 / ADMS
2003-2004 et 2005-2006 : diminution de 70 % des crédits Jeunesse et sports consacrés aux Contrats éducatifs locaux. Réorientation vers les Contrats temps libres (pilotes par les CAF), et préfiguration des Plans éducatifs locaux (texte d'orientation non encore disponible) s'adressant aux communes et aux intercommunalités ainsi qu'aux services d'État concernés. Loi du 18 janvier 2005 de programmation pour la cohésion sociale évoquant (art. 218) des « dispositifs de réussite éducative » prioritairement en faveur d'enfants situés en zone urbaine sensible, ou scolarisés dans un établissement relevant de l'éducation prioritaire. Plan de relance de l'éducation artistique et culturelle (circulaire d'orientation conjointe du 3 janvier 2005)	2003-2004 Opération <i>Les arts et les autres</i>

Fig. 2 : Chronologie comparée des dispositifs nationaux et des procédures locales pour le développement territorial de l'éducation artistique

La présentation proposée par ce tableau va à l'encontre des discours des acteurs locaux (ADMS, Inspection académique, services culturels de collectivités, élus) : il est donc nécessaire d'en justifier le bien-fondé.

Les acteurs locaux engagés dans un partenariat institutionnel avec le conseil général, citent constamment dans leurs propos **la spécificité savoyarde**. Le chercheur est prié de se rappeler

qu' « en Savoie, on ne fait pas les choses comme ailleurs », ou que « la Savoie est précurseur des grands dispositifs nationaux » (à propos des parcours culturels des sites expérimentaux de 1995-98, du plan Lang-Tasca, des chartes vocales départementales, c'est-à-dire de bon nombre des dispositifs pour le développement territorial de l'éducation artistique). Même les classes à PAC ont trouvé une définition locale particulière : les classes « à parcours » – et non « à projet » – artistique et culturel.

Quel est donc l'intérêt de mettre en vis-à-vis l'évolution des dispositifs nationaux et des dispositifs locaux pour l'éducation artistique ? Cette grille de lecture a pour but de **spécifier les atouts et les points à retravailler dans le partenariat local engagé.**

L'atout principal du partenariat engagé en Savoie, c'est incontestablement la **continuité des actions et de leur accompagnement**, fait qui est fréquemment constaté lorsqu'une collectivité territoriale s'empare de la question de l'éducation artistique. Issues d'une stratégie pragmatique (la redéfinition locale des classes à PAC, la gestion singulière des projets éducatifs innovants au sein de l'Inspection académique), les différentes chartes, si on les compare aux dispositifs nationaux d'ambition territoriale définis successivement par l'État, semblent défier le temps...

Au-delà de la continuité, on constate un **développement quantitatif** des projets qui va à l'encontre d'une situation nationale marquée récemment par la forte récession des classes à PAC : en 2005-2006, on recense en Savoie 157 projets pour les premier et second degré, dont 87 classes à PAC²⁸.

En revanche, la coexistence et le croisement de dispositifs nationaux et locaux créent **un effet d'accumulation qui est un facteur d'obscurité et de confusion pour des partenaires peu avertis de la complexité de l'éducation artistique et de ses dispositifs**. Sur le plan purement local, l'ADMS a d'ailleurs souhaité harmoniser le calendrier des chartes et des conventions d'objectifs État / département, qui était un facteur de complexité supplémentaire. Lorsque les actions de l'ADMS croisent des opérations nationales (chartes départementales « voix », pôles nationaux de ressources), il se crée presque un effet de « boîte noire » (dispositif labellisé ou non ? cadre d'action bénéficiant de financements particuliers ?) que le chercheur a quelque peine à élucider... L'intérêt d'une opération comme *Les arts et les autres*, c'est donc, loin d'un habillage neuf pour des projets qui n'évoluent guère, d'avoir cherché des termes nouveaux d'actions (croisement des domaines culturels, passerelles vers des mondes sociaux nouveaux), et d'**avoir défini une stratégie de communication efficace, fondée sur une communauté de références.**

D'autre part, un **certain « décrochage » entre dispositifs nationaux et structurations locales** prive peut-être le partenariat local de profiter pleinement de certaines opportunités financières, comme aux moments où des dispositifs nationaux, qui semblent inspirés des actions de type charte, offrent des possibilités supplémentaires, selon le mécanisme bien connu des mesures

²⁸ Source : DRAC, décembre 2005. Il convient de préciser que tous ces projets ne sont pas inscrits dans le partenariat coordonné par l'ADMS, mais qu'une partie non négligeable lui revient.

nouvelles incitatives. Précurseur de fait, la Savoie n'est peut-être pas alors considérée comme une terre de mission, et elle bénéficie tout au plus de la reconnaissance nationale sous la forme d'un label dont la lisibilité est parfois problématique : quels ont été les apports de la politique nationale des sites expérimentaux entre 1995 et 1998 en Savoie ? Quels moyens supplémentaires ont été apportés au plan vocal du conseil général de la Savoie au moment du lancement, par les ministères de l'Éducation et de la Culture des chartes départementales de développement des pratiques vocales et du chant choral (circulaire du 14 juin 2002) ? Quels bénéfices ont été tirés de la politique des contrats éducatifs locaux ? Quels sont les statuts et les moyens du pôle (national ? régional ?) de ressources voix ? Comment le partenariat engagé jusqu'à présent va-t-il s'inscrire dans les Plans éducatifs locaux ?

Décrochages plus ou moins volontaires, ou opérations habiles de traduction entre échelon national et échelon local ? La politique d'éducation artistique menée par l'ADMS en Savoie oscille entre ces deux pôles.

Certes, elle peut afficher une continuité dans le partenariat que les dispositifs nationaux, marqués par les arbitrages contradictoires de ministres successifs, n'assurent pas. Le département est aussi, sans doute, un des rares en France à présenter un bilan de projets culturels en augmentation sensible en 2003-2004, malgré l'effondrement des crédits affectés aux classes à PAC. Plus remarquable encore : alors que les administrations d'État reprochent, à juste titre, aux collectivités territoriales de contribuer à segmenter davantage le temps de vie de l'enfant²⁹, le partenariat local en Savoie est assez dynamique pour que le conseil général ne borne pas son action aux seuls collèges. Au moment où les classes à PAC étaient menacées par le retrait budgétaire de l'Éducation nationale, le conseil général de la Savoie a pris le relais. Si cette situation n'est pas unique (on peut citer d'autres départements ayant pris le relais de la même façon), il s'agit en Savoie d'habitudes de travail de long terme, et non d'un « sauvetage » ponctuel.

En revanche, il semble que certaines opportunités financières auraient pu être mieux saisies par les acteurs locaux, notamment au moment de la création des sites expérimentaux d'éducation artistique, puis au moment de la création des pôles nationaux de ressources. Ce sont des tournants où l'avancée indéniable de la Savoie par rapport à d'autres départements joue en quelque sorte en sa défaveur.

1.3 Assiste-t-on à la création de dispositifs (ou de modèles) locaux d'éducation artistique et culturelle ?

Cette question est d'importance, car le réseau des ADDM n'a pas seulement pour objectif le développement culturel territorial. Par sa dimension inter-départementale, par ses relations privilégiées avec l'État au plus haut échelon, il doit également offrir à chaque territoire la

²⁹ Bien que rien, dans les lois de décentralisation, ne le spécifie formellement, les collectivités territoriales ont eu tendance, à partir de leurs compétences réglementaires sur le patrimoine bâti des écoles (villes), des collèges (départements) et des lycées (régions), à appliquer cette répartition territoriale au soutien aux projets complémentaires dans le domaine culturel. Les régions n'aident pas les écoles, tout comme les communes n'aident pas les lycées.

possibilité de confronter la modélisation locale de ses actions avec ce qui se fait dans d'autres départements, permettre d'inscrire l'action culturelle territoriale dans un contexte national et fournir un référentiel aux acteurs de terrain.

Une des hypothèses de l'étude consistait à comparer la politique d'éducation artistique mise en œuvre en Savoie avec d'autres politiques territoriales, où on retrouve sous des appellations diverses, la notion de parcours culturel. L'hypothèse s'est trouvée justifiée par le fait³⁰ que **l'expérience savoyarde avait servi de référence pour la conception, en 1995, de politiques territoriales d'éducation artistique fondées sur un dispositif (le parcours culturel) alternatif aux dispositifs dits « d'excellence »**. Elle est également justifiée par le choix de l'Inspection académique de la Savoie de rebaptiser les classes à PAC (à « projet » artistique et culturel, dans leur définition nationale) classes « à parcours » artistique et culturel.

Rappelons en quelques mots ce qu'est un parcours culturel³¹ : c'est une unité d'action de durée variable (entre 8 et 15 heures / année dans les sites expérimentaux de 1995-1998, 24 heures en moyenne pour la ville d'Annecy, 20 heures environ en Savoie), inférieure à celle des ateliers, options et classes culturelles, mais concernant soit toute une classe d'âge (sites expérimentaux, plan Lang-Tasca, parcours annéciens), soit une majorité d'élèves au long de leur parcours scolaire (sites expérimentaux, parcours annéciens), et dont le coût moyen oscille autour de 70 euros par enfant et par an, mais pouvant aller dans certains cas exceptionnels jusqu'à 1000 euros par enfant (70 euros pour les sites expérimentaux, 1000 euros pour les parcours culturels d'Annecy)³². Le parcours culturel, comme les autres dispositifs d'éducation artistique et culturelle, inclut des temps de pratique, des temps de confrontation avec les œuvres, et des éléments de connaissance sur la culture d'un art ou d'un domaine patrimonial ou scientifique.

Comme on le verra plus loin, bien que l'Inspection académique et le conseil général de Savoie aient la préoccupation d'une cohérence entre les activités proposées dans le premier puis le second degré, la notion de parcours culturel a surtout une acception « horizontale ». Elle n'est pas fondée en effet sur la notion de « carrière scolaire », mais plutôt sur la diversité de temps de vie de l'enfant et du jeune.

Lorsque les deux premières chartes se sont mises en place, elles se sont appuyées, pour les développer, sur des expériences pédagogiques qui s'inscrivaient dans le droit fil de formes d'activisme culturel propres au monde de la musique (méthodes actives de formation musicale) et au monde de l'enseignement (pédagogies alternatives, pédagogie de projet). L'insistance mise sur les pratiques artistiques et sur l'expression artistique de l'enfant et du jeune, à la fois dans le texte des chartes, et dans les types de pratiques proposées (répertoires adaptés, priorité aux pratiques

³⁰ Confirmé par Jean-François Chaintreau, qui était à l'époque membre de la mission interministérielle quadripartite chargée de mettre en place les sites expérimentaux d'éducation artistique, dits « sites Toubon ».

³¹ Pour plus de détails, voir l'étude de l'Observatoire des politiques culturelles sur les parcours culturels d'Annecy, M-Christine Bordeaux (dir.), *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

³² Nous n'avons pas eu la possibilité dans le cadre de cette étude de chiffrer le coût moyen d'une classe à parcours culturel en Savoie.

vocales, ainsi qu'aux pratiques instrumentales accessibles, réalisations mises en valeur) traduit cette origine.

Le département de la Savoie tisse alors avec la DRAC des relations particulières, indépendamment des dispositifs nationaux qui structurent ailleurs le partenariat Culture / Éducation (options, ateliers, classes culturelles, puis dispositifs à vocation territoriale de type jumelage à partir des années 90) . Il perpétue ainsi une tradition qui remonte aux PAE (projets d'action éducative, aujourd'hui actions éducatives innovantes), tout en y incluant des exigences en matière de qualité pédagogique, de qualité de partenariat culturel, de professionnalisme des intervenants, et d'exigence dans la finalisation du projet. Par le traitement global qu'elle permet (coordination, accompagnement, conseil, mise en valeur des réalisations finales), l'ADMS a pu très tôt faire financer des projets qui n'auraient pas pu être expertisés un par un par la DRAC, et qui auraient pu difficilement passer le filtre des dispositifs nationaux, donc des financements conjoints. On trouve peu d'équivalent de cette configuration sur le plan national, sauf peut-être en Alsace, où l'ACMISA³³ perpétue cette tradition de PAE de qualité menés en partenariat avec le monde culturel.

1.4 Le repositionnement des relations entre le conseil général et l'Éducation nationale

Si la Savoie se présente volontiers comme une terre où le partenariat est une tradition, chacun souligne le rôle des personnalités dans le caractère durable des relations entre collectivités et État. La convergence des personnes a été telle qu'on peut parler, dans les dernières années des chartes, d'une **relation fusionnelle entre l'ADMS et l'Éducation nationale**. À une certaine période, les conseillers pédagogiques étaient investis d'un pouvoir important, formant eux-mêmes les enseignants en conférences pédagogiques, décidant des orientations d'action culturelle, accompagnant la rédaction des projets, répartissant de fait les aides publiques, et jouant sur des crédits de différentes origines qui transitaient par l'ADMS. L'efficacité de ce système a fait ses preuves, et a été tempérée par le caractère collégial de l'accompagnement et des décisions, et par la transparence de la répartition des crédits. De nombreux documents préparant les décisions, suivis de tout aussi nombreux et volumineux documents de bilan, assuraient la régulation d'un système qui, sans cette organisation, aurait pu assez facilement devenir opaque.

C'est donc assez naturellement qu'après le départ récent des deux personnes qui, à l'Éducation nationale, étaient les chevilles ouvrières historiques de cette organisation, les relations se sont repositionnées, sans remettre en cause toutefois le partenariat institutionnel engagé depuis des années. L'inspecteur d'académie adjoint est d'ailleurs devenu en 2005, après sa retraite, président de l'ADMS.

Du côté de l'Inspection académique, un plan **départemental Arts et culture**, relayant la politique ambitieuse du plan Lang-Tasca, a été mis en place pour les années 2005-2009 :

³³ Association en milieu scolaire d'Alsace, créée en 1983, aujourd'hui transformée en groupement d'intérêt public, qui a permis de continuer à financer des projets qui n'entrent dans aucun dispositif national prédéfini.

« Quand je suis arrivé, on m'a dit d'animer un groupe départemental Arts et culture présidé par l'Inspecteur d'académie pour continuer la dynamique. Il y a donc un projet départemental intitulé Art et culture. L'an dernier, les travaux étaient un peu théoriques. Il y a un groupe de pilotage et un groupe opérationnel, notamment le couple ADMS / conseillers pédagogiques. Le document n'a pas été signé au niveau politique, mais la participation est active. Une des volontés fortes était la proximité et la continuité de la maternelle à l'université. Le plan couvre la période 2005-2009, mais il manque des objectifs annualisés, donc cette année (2005-2006) on essaie de chiffrer un plan d'action opérationnel » (Éducation).

« L'idée est de créer un réseau de relais d'enseignants, en plus des conseillers pédagogiques. Ils ont eu une formation au Dôme Théâtre, 3 spectacles à la scène nationale de l'Espace Malraux et ils ont rencontré un professeur de philosophie du réseau Délégation académique à l'action culturelle (DAAC) pour une réflexion sur la démarche de création. Ils sont déchargés 3 semaines pour cela : se former, réfléchir, monter des projets. On a même commencé à créer un site Internet. Cette année, c'était donc essentiellement de la formation de formateurs » (Éducation).

Il est difficile d'évaluer la part de réponse à des attentes ministérielles dans la création de ce plan départemental : d'autres départements ont en effet mis en place un plan Arts et culture, comme l'Isère, en reprenant des catégories notionnelles développées dans les textes officiels³⁴. Mais le suivi de l'éducation artistique en centrale est devenu si peu prioritaire au ministère de l'Éducation nationale depuis la dissolution de la Mission mise en place en 2000, que la structuration de l'action culturelle est devenue une affaire essentiellement locale. Cela donne raison, *a posteriori*, à l'histoire particulière de l'éducation artistique et culturelle en Savoie, qui s'est toujours organisée, non pas en opposition, mais en marge des politiques nationales, pour trouver des réponses concrètes adaptées aux réalités du territoire.

Une brève tentative de rapprochement institutionnel entre le ministère de l'Éducation nationale et le conseil général de la Savoie mérite, à plusieurs égards, d'être citée : **le « missionnement » conjoint, par le Rectorat et le conseil général, des deux professeurs relais de la Délégation académique à l'action culturelle pour la musique et la danse en Savoie**. Tout d'abord parce qu'il s'agit d'une relation nouvelle et structurante avec le Rectorat, longtemps absent du partenariat engagé en Savoie, sauf par l'action de l'IPR (Inspecteur pédagogique régional) musique. Ensuite parce que les cadres habituels de l'administration ont été bousculés. Les professeurs relais ont une mission officielle d'animation, d'information et de réseau sur l'ensemble de leur territoire de leur responsabilité. Ils n'ont pourtant droit à aucun remboursement de frais de déplacement de la part de leur administration de tutelle, si bien qu'une politique publique repose de fait sur le bénévolat et l'engagement personnel des individus. Par voie contractuelle, les deux professeurs se sont donc trouvés à la fois défrayés, grâce à l'apport de la collectivité, et doublement missionnés, par la collectivité et l'État.

« L'année dernière, le conseil général et la DAAC avaient élaboré une convention qui me permettait de travailler sous la double tutelle Éducation nationale/ADMS [...]. D'ailleurs la convention n'a pas été renouvelée, cette double casquette était dérangeante. Je me suis donc clairement identifiée comme représentante de l'Éducation nationale. J'utilise le canevas de fonctionnement de l'ADMS pour les contacts, la diffusion de l'information. Je peux m'appuyer sur l'ADMS pour monter un stage ; ils ont des réseaux, c'est un organisme reconnu » (Éducation).

³⁴ Circulaire Éducation du 22 octobre 2003 et circulaire conjointe du 3 janvier 2005

Bien que cette expérimentation n'ait pas été prolongée, elle témoigne d'une **recherche constante et conjointe de trouver des solutions originales à des problématiques locales.**

Un autre changement est en cours, qui répond à une évolution qui touche de nombreux départements : **les relations directes entre collèges et collectivité pour les activités dites périphériques, qui sont souvent culturelles.** Chaque collège est invité à présenter un projet culturel global, qui est susceptible d'être soutenu par le conseil général. Ce mouvement est général dans les collectivités territoriales, et il est d'autant plus remarquable que celles-ci se sont longtemps interdit d'intervenir dans les établissements scolaires, non seulement parce que les lois de décentralisation de 1982-1983 excluaient clairement toute intrusion d'une collectivité dans le système éducatif, mais aussi parce que les collectivités estimaient que c'était à l'État (en l'occurrence l'Éducation nationale), de financer ce qui relève de sa responsabilité. En offrant un cadre qui facilitait le rapprochement entre Éducation nationale et collectivité, l'ADMS s'est définie au cours de cette période comme une instance médiatrice entre ces deux entités publiques. Aujourd'hui, on peut considérer que les collectivités ont franchi un cap important, avec une véritable prise de responsabilité dans le système éducatif, qui n'est en rien une intrusion dans les enseignements. **La relation de plus en plus directe entre le département et l'Inspection académique, et entre le département et les collèges, est de nature à redéfinir le positionnement de l'ADMS.** Cet élément sera sans doute présent dans une nouvelle convention, qui est en cours de préparation, entre le conseil général, Inspection académique de la Savoie et l'ADMS.

II. L'OFFRE CULTURELLE POUR LE PARTENARIAT EDUCATIF EN SAVOIE : ATOUTS ET DIFFICULTES

2.1. Le partenariat en Savoie : une tradition

Les interlocuteurs institutionnels que nous avons rencontrés au cours de l'étude le soulignent de manière unanime, y compris à la DRAC : il y a une tradition de coopération en Savoie, et une capacité à tisser des liens transversaux, plus que dans d'autres départements. Les savoyards, bien sûr, le disent haut et fort :

« Un atout, c'est un certain climat, une bonne connaissance réciproque des acteurs. Pour la diffusion, les pratiques amateurs, il y a un esprit d'ouverture, d'intérêt pour les autres, une richesse culturelle indéniable » (Culture).

« C'est un département qui est paradoxal. Il semble être capable de beaucoup de solidarités, il y a une certaine unité, on le voit dans les grands enjeux. C'est un département solidaire, généreux, c'est là qu'on donne le plus pour des causes solidaires. Et sur le plan politique, il n'y a pas de ligne dure, frontale, il y a toujours possibilité de trouver des consensus » (Culture).

Mais, ce qui est plus intéressant, et d'une certaine façon plus convaincant, c'est que la réaction des personnes récemment arrivées d'un autre département est la même :

« Le rôle de l'ADMS m'est apparu très important en Savoie. Ailleurs, ce sont les communes qui sont investies dans l'éducation artistique. En Savoie, il y a un engagement dans la durée grâce à une longue histoire » (Education).

« Venant de la Loire, je trouve que le département a une réflexion plus en amont, véritable et engagée ; pas seulement pour faire un état des lieux, le politique accompagne fortement les projets » (Culture).

Ce constat est néanmoins teinté de quelques nuances. Quelques-uns estiment que le département a tendance à « vivre sur ses acquis » (Culture). D'autre part, la crise vécue par le Centre dramatique national, dirigé à l'époque par André Engel, au-delà des raisons qui ont causé sa disparition, a révélé un manque de solidarité entre acteurs culturels, et peut être une tendance à ne pas aimer ce qui déborde des cadres : « on n'aime pas les têtes qui dépassent » (Culture), même si plusieurs s'accordent à dire que la cellule d'art et de création, fondée sur un partenariat entre les deux scènes nationales de Chambéry et d'Annecy va créer des opportunités intéressantes, grâce à des résidences artistiques de longue durée.

Le cas du Dôme Théâtre à Albertville montre que l'arrivée d'une nouvelle directrice, dont l'ouverture d'esprit est plébiscitée par l'ensemble des interlocuteurs rencontrés, peut assez radicalement changer la donne, ouvrir plus largement les possibilités de partenariat et modifier

une situation locale pourtant bien construite par ailleurs, avec un Plan local d'éducation artistique qui préexistait à son arrivée. De la même façon, les relations partenariales avec l'Espace Malraux ont évolué avec l'arrivée d'un nouveau directeur.

2.2 L'ADMS et la politique territoriale d'action culturelle du département

Le conseil général de la Savoie a structuré son action autour de 7 territoires. Ces territoires sont un échelon de projet, d'une superficie intermédiaire entre celle du canton et celle du département, assez proche de la taille des pays, tels qu'ils sont définis par la loi Voynet, et des bassins de formation (ou « bassins d'éducation », notion propre à l'Éducation nationale). Ces territoires sont les suivants : Aix-les-bains, Albertville-Ugine, Avant-pays savoyard, Chambéry, Combe de Savoie, Maurienne, Tarentaise. Avec chaque entité ainsi définie, le conseil général a signé un contrat territorial portant sur le cadre de vie, les infrastructures, les transports, la gestion des déchets, etc.

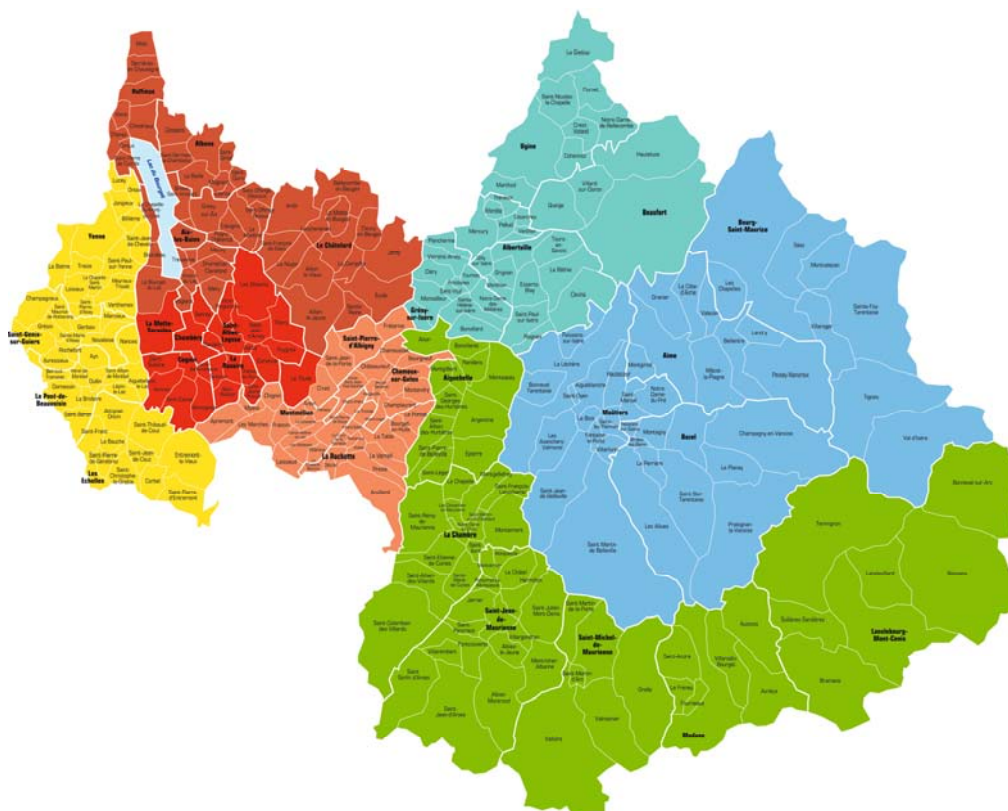


Fig. 3 : Découpage de la politique de développement territorial du conseil général de la Savoie³⁵

Cette structuration est transversale, dans la mesure où c'est l'échelon de négociation entre les communes, les intercommunalités et le conseil général pour différentes politiques, notamment la politique culturelle comme la politique jeunesse. La négociation a pour but de responsabiliser les acteurs locaux et d'encourager leur coopération. En matière culturelle, l'ADMS y joue un rôle

³⁵ Source : service communication du conseil général

d'accompagnement important. **Dans chaque territoire se tient un conseil culturel**, qui réunit tous les acteurs culturels : patrimoine, bibliothèque, arts vivants, école de musique, etc. Un directeur d'école de musique définit en ces termes ce qu'il entend par projet de territoire dans ce cadre :

« Il y a des choses qui évoluent maintenant. L'année prochaine, on va peut-être faire un projet sur le quintette à vent avec le Concert Impromptu, et on a proposé à l'AMAC³⁶ de le programmer. On voudrait faire une scène avec les scolaires. [...] C'est un projet de territoire, parce qu'il touche au moins deux cantons, parce qu'il concerne le milieu scolaire, le milieu professionnel (partenariat artistique), au moins une école de musique, une ou plusieurs associations locales (chorale, harmonie...), la politique jeunesse. C'est nous qui avons construit ces critères pour présenter le projet au conseil général, qui donne surtout le cadre. L'ADMS vient à chaque fois, et apporte un regard assez large, il permet d'inclure les écoles de musique, ce qui n'est pas facile. On fait des résidences (1 semaine), des préparations au spectacle, les jeunes connaissent les artistes, il y a des premières parties qui sont faites par les élèves » (Culture).

La **proximité de l'ADMS avec une dimension très locale de l'action culturelle** se ressent dans les relations avec les petites communes et communes moyennes du département. En revanche, avec la ville-centre, Chambéry, les relations sont plus difficiles pour différentes raisons : rivalités politiques, dimension nationale d'équipements de grande qualité (la scène nationale, la Cité des arts qui abrite notamment le CNR en préfiguration) ; l'ADMS peine à y trouver sa place. Alors que son rôle pourrait être de tracer un trait d'union entre une partie de l'offre de ces équipements culturels et le territoire départemental, l'ADMS se retrouve dans des missions décentralisées... sans centre véritable.

« On est très proche des (petits) élus, on est un peu dans l'événementiel, dans l'observable immédiatement, dans les processus longs où on fait monter des choses. Du coup on est méprisé, comme ils le sont eux-mêmes. Notre grande proximité avec le conseil général a créé le sentiment qu'on s'appuyait sur cette légitimité politique pour imposer une pseudo compétence. Mais aujourd'hui, des équipements culturels s'appuient beaucoup sur nous » (Culture).

Ces propos sont confirmés par les trois équipements culturels concernés.

Même dans des cantons très actifs sur le plan associatif et socioculturel, comme c'est le cas dans le Beaufortain, l'accompagnement par une instance de niveau départemental est indispensable pour décroiser les territoires. L'AAB (association d'animation du Beaufortain) est, pour certains projets notamment d'éducation artistique, dans une co-construction de projets avec l'ADMS, qui apporte des réseaux d'intervenants potentiels et une aide ponctuelle à certains projets forts, comme dans le cadre de l'opération *Les arts et les autres*. Dans d'autres cantons, l'intervention de l'ADMS sert de caution et de levier vis-à-vis des élus locaux.

³⁶ Association mauriennaise d'animation culturelle

Un élément particulièrement intéressant du paysage culturel, à la fois par son originalité et l'intérêt qu'il présente pour l'éducation artistique, permet de mieux comprendre les interactions entre projet local et accompagnement par une structure à vocation départementale. Ce sont les **Voix du Prieuré**, qui sont pilotées par le service culturel de la mairie du Bourget du Lac, avec le conseil artistique de Bernard Tétu et le partenariat avec les solistes de Chœurs de Lyon – Bernard Tétu. Les Voix du Prieuré ont pour objectif la promotion de la pratique vocale et du répertoire contemporain. Les Voix du Prieuré proposent une programmation, sous la forme d'une biennale, mais aussi d'une action culturelle tout au long de l'année pour des chœurs amateurs, des chœurs d'enfants, des chorales scolaires, grâce à des accueils en résidence de compositeurs et d'ensembles vocaux. L'ADMS a joué un rôle important dans la structuration et l'évolution des Voix du Prieuré, qui ont vocation à devenir **un lieu-ressource important pour l'art vocal dans la région Rhône-Alpes**.

2.3. L'offre culturelle en Savoie : un « lieu de consommation culturelle de haut niveau » ?

Une offre artistique et culturelle déséquilibrée ?

Cette structuration de l'action publique pourrait à terme permettre, non seulement un développement culturel sous forme de projets et de réseaux locaux enrichis par des apports et des compétences venus de plus loin, mais aussi résoudre le problème de l'accès à la culture dans l'ensemble du territoire. Toutes les personnes rencontrées sont unanimes sur ce point : **l'offre en Savoie, en matière d'arts vivants, est trop déséquilibrée, entre deux équipements de ville-centre de qualité et quelques petites salles insuffisamment dotées**. L'activité décentralisée de la Scène nationale ne suffit pas à combler ce manque. Quant au Dôme Théâtre, il a une importante activité décentralisée, mais dans des limites territoriales qui sont, approximativement, l'est du département, et qui, selon la directrice de l'époque, requièrent une grande énergie.

D'autre part, si les besoins de spectacles de qualité sont pris en charge par les deux principales structures de diffusion du département, **le nombre d'équipes artistiques de qualité implantées en Savoie est considéré par la majorité des personnes rencontrées comme insuffisant** ; la pénurie d'artistes disponibles pour des projets est souvent évoquée, on y reviendra plus loin. Il faut toutefois signaler le point de vue de l'IPR musique, qui est le seul divergent, en raison de son regard plus large sur l'ensemble de l'académie :

« Le manque d'équipes en Savoie ? Oui et non. En Isère, il y a de très grands lieux et beaucoup d'équipes, mais peu de projets. Le problème de la Savoie, c'est qu'il y a une demi-résidence de l'Orchestre des Pays de Savoie, qui travaille sur deux lieux, et qu'on se situe sur un vaste territoire, ce qui n'est pas facile en termes d'accès. Or l'ADMS a la capacité à faire venir, surtout dans le domaine de la formation que je connais mieux, des équipes de l'extérieur du département » (Education).

Cette vision assez tranchée de la majorité des personnes rencontrées sur l'insuffisance de partenaires artistiques et culturels en Savoie ne rend toutefois pas compte de l'ensemble de la

situation. Tout d'abord, le réseau des écoles de musique est bien structuré, avec une offre supérieure à celle de la moyenne nationale. Il est vrai que les écoles de musique ne sont pas spontanément citées comme des structures culturelles par les interlocuteurs non spécialisés dans les enseignements artistiques, et qu'elles développent peu d'accueils d'artistes en résidence, à l'exception du CNR en préfiguration de Chambéry-Annecy... Beaucoup d'espoirs sont placés dans la cellule d'art et de création, qui a été créée à la suite de la fermeture du Centre dramatique national, mais les retombées concrètes de ce dispositif ne sont pas encore évaluables. Enfin, la ville de Montmélian a été dotée d'un équipement de qualité, dont l'ADMS gère en partie l'occupation des locaux, et qui pourrait être davantage exploité pour des résidences artistiques.

Une tendance qui s'inverse

Il serait plus juste de dire que la Savoie est de moins en moins ce « désert culturel » décrit par la majorité des personnes rencontrées, qui regrette la faible implantation d'équipes artistiques de qualité. **L'exemple de la danse, où un double travail a été fait³⁷, montre qu'il est possible d'inverser la tendance.** Une politique volontariste, alliée au dynamisme des danseurs, a en effet porté ses fruits :

« Pour la danse, je me suis plutôt entouré d'individus et de petites structures. Il y avait aussi les compagnies de passage, Montalvo, Boivin, Baïz. Maintenant, le département attire des danseurs : Joseph Aka, Sophie Naumann, Emilie Camacho (Rabbit research), Sophie Adam (Trans'danse). On a eu une belle période avec le hip-hop, Ouakid (Alexandra N'Posse) ». (Culture)

*Comme nos projets se sont développés, on a fait appel à des danseurs. J'ai mis un peu ma compagnie de côté pendant quelques années parce que j'étais passionnée par ce projet. Je me suis adressée à des danseurs, c'était un complément important sur le plan financier. **On a constitué un groupe de danseurs, très dynamique. Il y avait un cahier des charges, des réunions mensuelles, pour échanger des idées, s'entraider.** La règle, c'était qu'ils soient dans une démarche contemporaine, pas forcément de danse contemporaine, mais une pratique avec un travail particulier, des codes » (Culture).*

Ce développement a été rendu possible par le travail de long terme d'une artiste ayant à la fois des compétences en danse et des compétences en matière de transmission : Dominique Guilhaudin, qui a été longtemps chargée de mission à l'ADMS pour le développement des actions chorégraphiques et la sensibilisation à la danse, avant de privilégier son travail de création.

L'exemple de la danse renvoie aux profils de postes des chargés de mission au sein de l'ADMS : ce sont des personnes qui doivent avoir une double compétence, sur le plan artistique, et sur le plan de la médiation. Il renvoie également au modèle **d'une action exemplaire, où chaque structure, à son niveau de responsabilité, a œuvré dans le même sens** : axe artistique véritable des programmations de l'Espace Malraux scène nationale et du Dôme d'Albertville, diffusion régulière de spectacles chorégraphiques de qualité, résidence artistique de la compagnie Beaugeste durant deux années, sensibilisation des publics, formation des enseignants, des

³⁷ Sensibilisation de différents publics à la danse contemporaine, en partenariat avec la scène nationale Malraux et le Dôme, soutien à de jeunes chorégraphes savoyards ou venant s'installer en Savoie.

animateurs jeunesse, accueil et accompagnement de jeunes compagnies qui peuvent s'investir dans des actions partenariales, formation à la danse contemporaine dans le réseau de l'enseignement spécialisé, etc.

Sur le plan vocal, le moins qu'on puisse dire, c'est que cette convergence n'est pas observable. Malgré les efforts de l'ADMS pour développer les pratiques vocales, au point que les chartes peuvent être considérées comme un des modèles sur lesquels le ministère de l'Éducation nationale et le ministère de la Culture ont créé les chartes départementales de la pratique vocale et chorale en 2001-2002, des éléments ont manqué, et manquent encore, pour fonder cette action sur un partenariat professionnel et une offre culturelle concertée.

Le premier problème, qui n'est pas spécifique à la Savoie car on le rencontre au plan national, et dont l'importance est sous-estimée par les professionnels de la culture, c'est **l'insuffisance d'une offre publique de musique vocale de qualité**, que ce soit sous forme de diffusion, ou de résidences artistiques de création. Le second problème est **l'échec du recrutement d'un chargé de mission** pour le développement des pratiques vocales, à une époque où les écoles de musique étaient peu investies sur ce secteur. Ce chargé de mission, recruté par l'ADMS à temps très partiel, ne pouvait à la fois intervenir en accompagnement et fournir les services d'un chef de chœur professionnel. Actuellement encore, il n'est pas facile de comprendre qui est chargé du développement des pratiques vocales à l'ADMS et quelle est l'étendue de cette mission.

L'évolution récente du département de chant choral au CNR, ainsi que celle des Voix du Prieuré, pourraient être l'occasion de repenser cette mission. En effet, si **les chorales sont très développées en milieu scolaire** (d'après l'IPR musique de l'académie de Grenoble, le pourcentage de chorales scolaires en Savoie est plus élevé que la moyenne nationale, mais moins toutefois qu'en Isère), **il existe peu de chorales d'enfants en dehors du milieu scolaire** : six à huit chœurs, d'après une estimation récente, dont deux au CNR de Chambéry. Les écoles de musique sont encore insuffisamment investies dans ce secteur. Le milieu associatif n'est guère plus avancé. Le site Internet de la Fédération musicale de Savoie ne comporte pas de rubrique spécifique pour les chorales d'enfants et de jeunes³⁸, et liste essentiellement des chœurs adultes. Il en résulte un effet qui peut aller à contre-pied des intentions explicites, car **la pratique vocale des enfants et des jeunes en Savoie est essentiellement liée à un espace d'enseignement**, que ce soit le milieu scolaire ou l'école de musique, qui sont des espaces contraints. Or, comme on le verra plus loin, le développement de l'éducation artistique est étroitement lié au renvoi qui peut être fait sur le temps libre, sur la pratique en amateur dans de bonnes conditions artistiques.

³⁸ à l'époque où l'enquête a été réalisée...

Attardons-nous un instant sur le **pôle ressources voix**³⁹. S'agit-il d'un pôle national ou régional ? Doté de quels moyens supplémentaires ? Reconnu ou non par les ministères de l'Education nationale et de la Culture ? Il s'agit en fait d'un pôle de « deuxième génération », créé après la première vague d'installation des pôles nationaux de ressources. Attribué à la Savoie après une négociation académique assez confuse, ce pôle est d'une nature un peu particulière. Il figure sur la carte nationale des pôles ressources, qui recense six pôles musique et voix en France⁴⁰. Mais il est le seul pôle à ne pas avoir de site Internet particulier. En outre, il n'est pas appuyé sur un équipement culturel prestigieux comme la Cité de la Musique, ou très spécialisé comme le Centre de musique baroque de Versailles ou le Conservatoire occitan. Si l'ADMS maîtrise la question des pratiques et de la transmission, il lui manque, depuis la fin des activités du centre d'art polyphonique régional, un partenaire fort sur le plan artistique. **Les relations construites récemment avec le CNR et avec les Voix du Prieuré devraient susciter une redéfinition de ce pôle ressources, dont la vocation académique, et plus largement, régionale, devrait être réaffirmée.**

Pour les arts plastiques et visuels, la situation est de loin la plus problématique. Aucune structure de référence n'existe actuellement en Savoie. Les points d'appui sont fournis soit par un partenariat extérieur au département (une collaboration très intéressante avec le FRAC est évoquée par la conseillère pédagogique en arts visuels, ainsi qu'avec le Magasin et le Musée de Grenoble), soit par des initiatives locales ponctuelles (un ambitieux projet d'art contemporain destiné au public visitant le patrimoine fortifié de la Savoie était en cours d'élaboration au moment où l'enquête de terrain a été réalisée), soit enfin par des initiatives privées (galeries associative ou privée : le Larith, L'Antichambre). Il convient ici de préciser que les musées ne sont jamais cités par les personnes rencontrées, et que l'artothèque de Chambéry est citée une seule fois. L'École nationale des arts appliqués et de l'image (qui malgré son nom est une structure privée), pourrait développer des partenariats : une fois réalisée son implantation prévue à Bassens, elle s'insérerait dans un contexte très intéressant, avec la bibliothèque municipale, l'école de musique, la Cie Les Yeux Gourmands implantées dans le même périmètre. **Comme la mission voix, la politique des arts plastiques nécessiterait d'être renforcée par un chargé de mission compétent soit à l'ADMS, soit dans un autre cadre.**

Le patrimoine a fourni une base de travail qui a permis de mettre en place de nombreux projets artistiques en milieu scolaire : citons l'opération *Les arts et les autres*, le projet de l'école Waldeck Rousseau sur les places de Chambéry, le projet autour de la Basilique d'Aime, le projet dans le parc du château d'Aiguebelle. L'architecture et le patrimoine sont un point d'appui d'autant plus important que la politique patrimoniale est fortement structurée en Savoie, et que **la Fondation pour l'action culturelle internationale en montagne (FACIM) développe des**

³⁹ Sur le site Artsculture (site consacré par le ministère de l'Education nationale à l'éducation artistique et culturelle), ce pôle, situé selon le découpage administratif propre à l'Education nationale à Grenoble est libellé ainsi : « Musique, Voix et chant choral, l'enfant, l'adolescent, l'enseignant », ce qui a le mérite d'être exhaustif, mais pas celui d'être clair et de communiquer facilement. Il faut en outre signaler que les cinq autres pôles musique et voix renvoient tous, soit à un site Internet spécifique, soit à des éléments plus détaillés, tandis que le pôle de Savoie ne permet pas d'accéder à d'autres éléments que ceux, très sommaires, contenus dans la fiche descriptive fournie par Artsculture.

⁴⁰ http://www.artsculture.education.fr/formation/liste_domaine/liste_domaine.asp#A65

coopérations à la fois avec le milieu scolaire et avec les milieux artistiques, autour d'un patrimoine que l'on pourrait qualifier de « traditionnel » (baroque, par exemple) mais aussi autour d'un patrimoine plus récent (l'architecture des stations de sports d'hiver) ou moins prestigieux (le patrimoine fortifié). Le label « **Villes et Pays d'art et d'histoire** » est un dispositif particulièrement actif en Savoie⁴¹, qui peut développer de nombreuses opportunités de partenariat. D'autre part, plusieurs personnes impliquées dans l'opération *Les arts et les autres* sont également investies dans un projet qui pourrait, s'il se développait, devenir une ressource culturelle intéressante : il s'agit de résidences artistiques au château de Caramagne, situé dans le quartier des Hauts de Chambéry, pour lesquelles une association culturelle a été récemment créée.

Repenser les relations entre éducation au patrimoine et sensibilisation aux arts plastiques, en lien avec les arts vivants, est d'autant plus indispensable que les relations très rapprochées entre l'Inspection académique, l'ADMS et le conseil général ont naturellement privilégié, pendant des années, la musique et la danse, au détriment d'autres secteurs, comme le patrimoine et l'architecture, où les possibilités de partenariat sont importantes, mais les projets en nombre insuffisant.

2.4. Repenser la relation avec les équipements culturels

Ce point a été souligné déjà deux fois, mais il faut y insister : les relations longtemps conflictuelles entre l'ADMS et les deux structures de diffusion majeures du département sont en voie de résolution. Sans y renoncer totalement, l'ADMS ne peut plus agir par le biais d'une **offre de diffusion alternative**, faisant tourner de petites équipes de manière parallèle aux grandes institutions, comme c'était encore le cas pour l'opération *Les arts et les autres*. Après avoir longtemps lutté pour influencer sur la programmation des lieux, l'ADMS se trouve de nouvelles marques.

Une des questions lancinantes dans les chartes, et plus encore à l'occasion de l'opération *Les arts et les autres*, c'est celle de **l'ouverture des scènes professionnelles aux pratiques des enfants et des jeunes**. La réponse faite par le Dôme Théâtre, est de ne pas donner l'accès librement aux pratiques, mais de construire un projet culturel et artistique résultant d'un choix de programmation, d'un choix artistique et d'un montage collaboratif. Cette proposition paraît donner le ton des relations futures entre les équipements de diffusion artistique et l'ADMS. Vouloir à tout prix que les enfants montent sur scène, sur les meilleures scènes, dans des conditions professionnelles, c'est faire perdurer le conflit de légitimité qui a été au cœur de longues et difficiles relations entre les équipements culturels et l'ADMS.

L'hypothèse que nous proposons, c'est que **les lieux professionnels ne sont pas des lieux pour l'expression des pratiques en amateur**, sauf pour présenter un projet construit en commun, qui mêle professionnels et amateurs, et qui devient alors un véritable objet artistique, comme Dominique Boivin l'a montré magistralement avec ses deux *Événements* successifs à la scène nationale Malraux, ou comme le Dôme théâtre l'a pratiqué avec le compositeur Guillaume Paul.

⁴¹ La Savoie compte en effet trois sites : Chambéry, Albertville-Conflans, Maurienne-Tarentaise.

En revanche, ce sont des lieux pour faire des rencontres artistiques et développer des pratiques alternatives. Pour la prochaine édition de l'opération *Les arts et les autres*, en conservant la structure actuelle des projets, les équipements pourraient être associés, bien avant les réalisations finales des projets et leur présentation sur des scènes locales, pour accueillir des groupes lors de présentations mutuelles d'étapes de travail, d'ateliers sous forme de *work shop*, permettant d'expérimenter des démarches artistiques différentes. Pourquoi ne pas proposer une « carte blanche » à la scène nationale Malraux et au Dôme Théâtre, ou bien à une équipe artistique en résidence ? Les acteurs des projets ont exprimé, au cours des entretiens, qu'ils avaient besoin de sortir de leur territoire, pour partager des expériences, des idées, des rencontres artistiques. En somme, il s'agirait de **se focaliser moins sur la présentation de travaux que sur la transversalité des pratiques**, en prenant pour exemple l'opération que l'Espace Malraux construit sur les écritures théâtrales contemporaines avec des lycées professionnels, une compagnie théâtrale, et l'intervention médiatrice de Jean-Pierre Spilmont, poète, romancier et auteur d'œuvres radiophoniques.

Un dernier point, d'importance, concerne le Dôme Théâtre. Nous l'avons déjà signalé, l'ouverture et l'esprit de partenariat de la directrice de cet équipement sont plébiscités par toutes les personnes rencontrées lors de cette étude. Il faut **préserver les acquis de ce travail sur toute la population**, après son départ la retraite, **en inscrivant ces missions dans le profil de poste du directeur de cet équipement.**

2.5. Des réseaux personnels, des réseaux de personnes : partenaires ou intervenants ?

Les témoignages sont trop nombreux pour qu'on puisse ici les citer tous : **les réseaux personnels et les réseaux de personnes sont majoritaires en Savoie.** D'autre part, même s'il ne faut pas prendre au pied de la lettre le langage utilisé par les personnes rencontrées, on ne peut qu'être frappé, après plus de deux décennies où la Culture et l'Éducation nationale bannissaient le terme « intervenant » au profit de celui de « partenaire », du **nombre d'occurrences du terme « intervenant » dans les entretiens.** Le terme « partenariat » désigne dans la plupart des entretiens les relations entre collectivités publiques ou entre institutions. Le terme « intervenant » est presque systématiquement employé pour désigner, de manière indifférenciée l'artiste partenaire, le musicien intervenant, l'artisan venu apporter des compétences particulières, etc. **Et pourtant, on le verra plus loin, les musiciens intervenants ne sont pas considérés comme des intervenants à part entière, plutôt comme des auxiliaires du système éducatif ; parallèlement, l'intervention d'artistes ne se dit pas sur le registre lexical du partenariat, eux aussi étant qualifiés d'intervenants.** Serait-ce parce qu'on ne leur demande, en fait, que des interventions ? On verra aussi plus loin que la place de la création et des artistes dans l'éducation artistique, affirmée comme centrale, a néanmoins besoin d'être davantage travaillée.

Cet usage généralisé du mot « intervenant » est révélateur, **non pas du statut ou de la qualité des artistes, mais de la structuration du partenariat**, fondé essentiellement, en Savoie, sur le recours à des individus plus que sur la collaboration avec des équipes ou des équipements. Il

s'ancrer dans une réalité territoriale, où la présence de véritables équipes de création a longtemps été assez rare, et où la relation aux lieux de diffusion et de création s'est avérée complexe et difficile.

Pour la même raison, il s'ancrer dans des pratiques où le projet d'activité pédagogique et le projet d'établissement occupent une place centrale, faute de définition précise d'une offre artistique et culturelle par une équipe de création, ou un lieu de diffusion. L'ADMS est reconnue par tous pour l'efficacité et l'étendue de son réseau d'intervenants, qui sont généralement actifs dans de petits collectifs artistiques. Pour autant, cette efficacité a ses limites. Dans certains entretiens, les personnes interrogées disent voir toujours les mêmes intervenants « estampillés ADMS ». Quant aux artistes interrogés, ils estiment que la création n'est pas assez centrale dans les projets mis en place.

Enfin, **l'absence d'une offre conséquente et structurée par des lieux de création et de diffusion a laissé place à une débrouillardise plutôt efficace, où l'embauche temporaire d'intervenants artistiques doit beaucoup au bouche à oreille, aux coups de cœur, à la fréquentation personnelle des lieux culturels, aux conseils des chargés de mission de l'ADMS.** Celle-ci a eu à jouer un rôle régulateur, c'est pourquoi, alors que les institutions culturelles lui contestent ce rôle et cette capacité, elle est perçue par de nombreux acteurs locaux comme investie d'une mission d'expertise : elle aide à faire le tri entre des intervenants qui ne peuvent apporter qu'une compétence ponctuelle et limitée, et ceux qui peuvent faire le lien avec une équipe, une démarche de création.

« Comme j'arrivais en Savoie, les réseaux, c'était les gens que je voyais par les écoles de musique, les concerts que je voyais, 60 ou 70 contacts avec la musique et la danse par an, parfois j'étais mandatée par l'ADMS, parfois c'était personnel » (Education).

« Personnellement, j'ai toujours eu des facilités par mon réseau personnel pour avoir des partenariats. J'en fais profiter mon réseau professionnel. Mais c'est vrai que c'est difficile en Savoie pour une compagnie veut s'implanter. La seule chose, c'est le nombre de compagnies disponibles et reconnues. Les compagnies reconnues par la DRAC, c'est un frein. Le frein est essentiellement institutionnel, il est aussi du côté de l'Education nationale : il faut faire cadrer les projets avec les textes ». (Éducation)

« Je guette un peu les spectacles pour trouver des artistes. Je demande aussi à l'ADMS. Le conseil culturel joue aussi un rôle pour échanger des infos. L'APEJS joue un rôle sur la culture hip hop ; on a fait une formation avec des DJ, et N'Posse. L'ADMS est un vrai pôle ressource. Je croise leurs conseils avec mon propre regard, ou avec l'expertise de l'Association Mauriennaise d'animation culturelle ». (Culture)

Un seul entretien (en dehors, bien entendu, de l'ADMS qui a une autre vision du partenariat que les acteurs locaux) fait clairement référence à une collaboration avec des équipes professionnelles et non avec des personnes :

« Par mon réseau personnel je travaille avec des collectifs : orchestre symphonique amateur, association des profs d'école de musique. Je pratique peu le partenariat au niveau inter-individuel, même si ça a existé, peu avec des musiciens, plutôt avec la compagnie Les yeux gourmands. On a

peu d'actions avec des petits collectifs. On a travaillé avec le quatuor Nomad. Mais c'était presque personnel avec eux » (Education).

La distinction intervenants/partenaires est une dimension très sensible de l'éducation artistique, car les DRAC et les rectorats ont, depuis le début des années 80, fortement insisté sur l'écart qu'il y a entre intervention et partenariat, c'est-à-dire entre un besoin limité de compétences spécifiques et la construction d'un projet commun. Or, l'expertise apportée par la DRAC est un élément incontournable, et met parfois l'ADMS dans une position délicate, entre le besoin d'une exigence forte sur le plan artistique, et la nécessaire réponse à des demandes locales. L'ADMS reconnaît, à la fois avec agacement et avec fierté, qu'elle est considérée par certains comme « les socioculturels du champ culturel », (mais inversement, dans le secteur jeunesse, l'ADMS a une image de forte légitimité culturelle). Agacement, car dans la hiérarchie du champ culturel, le terme est connoté de manière négative et méprisante. Fierté, car l'ADMS défend des valeurs qui sont au croisement des méthodes actives et de l'éducation populaire. La difficulté, dans ce genre de situation, est d'éviter de s'installer dans une forme de contre-légitimité en prenant son parti du rôle secondaire qui serait affecté par des instances plus légitimes : plus d'un entretien auprès des personnels de l'ADMS met ainsi en opposition le caractère exceptionnel et éphémère de certaines actions, comme par exemple une classe culturelle avec la compagnie de Josette Baïz, et les actions plus modestes, de long terme, qui auraient plus de valeur, ayant une capacité supérieure d'imprégnation et d'impact.

Au-delà de la rhétorique bien connue, fondée sur l'opposition institutions / militants, institutionnalisation de la culture / vie culturelle, **l'ADMS a pour vocation**, non pas d'encourager la dimension individuelle d'un réseau d'intervenants, mais **d'aider à construire des partenariats qui mettent en prise une offre culturelle structurée et un besoin de partenaires pour des projets**. D'ores et déjà, elle a mis en place **des temps de présentation d'équipes artistiques, plus récemment (en 2005-2006) des « forums » décentralisés** qui, pour leur première édition, n'ont pas rencontré un très large public d'enseignants, mais qui devraient s'installer dans des habitudes de fréquentation, non seulement pour les enseignants, mais aussi pour les autres professionnels en lien avec l'ADMS, notamment le secteur jeunesse.

III. LA CONCEPTION DE L'EDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE MISE EN ŒUVRE EN SAVOIE

3.1. Définition et schéma de référence de l'éducation artistique

Les chartes successives mettent-elle bien en œuvre une éducation artistique et culturelle ? La question peut sembler, soit naïve, soit infondée, tant l'éducation artistique et culturelle a été longtemps confondue avec l'action culturelle en milieu scolaire. Or, l'éducation artistique recouvre deux enjeux importants. D'une part, se démarquer des pratiques bien connues de sorties de fin d'année dans un site historique, culturel ou touristique, sans rencontre avec le milieu culturel, et sans réel projet pédagogique et artistique ; autrement dit, ce n'est pas parce que le projet se déroule avec une classe, en milieu scolaire, qu'il est un véritable projet d'éducation artistique et culturelle. D'autre part, l'éducation artistique n'a pas vocation à être constamment limitée au temps scolaire dans la vie de l'enfant et du jeune : elle concerne aussi les différents temps non scolaires (périscolaire, extrascolaire, hors temps scolaire), et plus largement, selon la formule de certains mouvements d'éducation populaire, « tout au long de la vie ». **En somme, l'éducation artistique serait définie plus par sa méthode et par ses enjeux que par le type de population concernée.**

Le schéma de référence de l'éducation artistique peut utilement servir de grille d'analyse pour les actions mises en place. La pertinence de cette proposition a été explorée dans la première séance collective avec le groupe de suivi. Ce schéma, élaboré dans l'action au fur et à mesure de l'invention des dispositifs fondateurs de l'éducation artistique (ateliers, classes culturelles), est sous-jacent à la quasi-totalité des dispositifs mis en place depuis.

Malgré la tentation toujours vivace de l'orienter vers une didactique des arts en milieu scolaire, l'éducation artistique se distingue des enseignements artistiques par le fait qu'elle n'établit pas de relation d'instruction. L'éducation artistique relève de la sensibilisation, de la découverte, de l'appropriation ; elle s'inscrit dans la rencontre entre les mondes de l'art et celui de l'éducation, elle offre des points de vue sur les champs culturels, elle doit organiser pour chaque enfant, pour chaque jeune, des possibilités d'itinéraires d'initiation et de sensibilisation. Le monde scolaire est celui qui est le mieux organisé pour l'accomplir de manière systématique, mais il est essentiel de toujours prendre en compte le temps libre, qui est celui des activités consenties ou choisies, et qui est sans doute celui où un approfondissement des pratiques est possible.

Le partenariat entre des professionnels de mondes différents est la référence absolue de cet art de l'entre-deux. L'éducation artistique permet de combiner trois modes majeurs d'expérience de la culture : l'expérience esthétique, qui n'est pas nécessairement celle de l'admiration ou du plaisir, mais qui est de l'ordre de la confrontation avec les œuvres, dans leurs conditions normales de production et de présentation ; **l'expérience pratique**, qui se réalise par les pratiques et qui permet à la fois une appropriation personnelle et une participation collective ;

L'expérience symbolique, qui passe par le langage, le débat, la connaissance, où se forge une conscience critique, où se construisent des systèmes interprétatifs. On pourrait résumer cela par une triple médiation : médiation par l'art lui-même, médiation par les pratiques, médiation par les savoirs ; mais c'est une formulation qui a tendance à vider la notion de *médiation* de sa substance, car elle la transforme en formule opératoire. D'autre part, la notion de « savoirs » semble insuffisante pour qualifier la troisième expérience, qui est celle de l'*interprétation*. Il est donc préférable de parler d'**une triple expérience de l'art et de la culture en termes de réception, de participation, et de médiation**⁴².

Si on discerne bien les pôles du voir et du faire, dans les premières lectures des projets de type charte, et plus tard *Les arts et les autres*, le troisième pôle, celui de l'interprétation, de la distance critique, de la culture d'un art est bien discernable dans les objectifs, mais un peu moins dans les procédures mises en place. On discerne mal, par exemple, des outils de médiation dans un ensemble impressionnant de projets où dominent la médiation humaine, ainsi que la production collaborative d'événements ou d'œuvres.

3.2. L'éducation culturelle, au cœur du projet développé en Savoie

Au cours d'une séance en 2005 avec le groupe de suivi, un travail a été réalisé pour discerner ce qui relève :

- des enseignements artistiques,
- de l'éducation artistique,
- et de l'éducation culturelle.

Chacun était invité à donner sa propre acception de ces termes. Les traces des apports des participants figurent en annexe 4 de cette étude. Ce travail a permis de faire émerger une notion peu explorée en termes de recherche, mais déterminante pour le cadre de coopération qui a été mis en place en Savoie : l'éducation culturelle.

Il y a en effet deux manières de comprendre l'expression « éducation artistique et culturelle » qui a été consacrée officiellement par la circulaire conjointe Culture / Éducation du 3 janvier 2005. La première attribue à l'adjectif « culturelle » les domaines non artistiques du partenariat entre Culture et Éducation tels que la culture scientifique, le patrimoine, l'architecture, l'ethnologie, l'archéologie, etc. La deuxième repose sur une distinction entre ce qui relève de la création, des pratiques artistiques, et ce qui relève de la perception, de la réception, du type de rapport que l'individu entretient avec les œuvres d'art.

⁴² Ce paragraphe est adapté d'une communication faite aux Assises nationales de l'éducation artistique, organisées par l'ANRAT à Nantes en novembre 2005, et qui a été publiée dans un n° spécial de la revue de l'ANRAT, M-Christine Bordeaux, in *Actes des Assises nationales de l'éducation artistique théâtre et spectacle vivant*, 2006, Nantes : Scérén - CDDP Pays de la Loire, p. 40-45.

Le travail de groupe a fait émerger une représentation plus précise et plus ambitieuse, celle de l'éducation culturelle. Ces différentes dénominations peuvent être synthétisées de la manière suivante :

Enseignements artistiques	Éducation artistique	Éducation culturelle
Expérience de l'apprenant. Apprentissage des arts dans une relation didactique. Les enseignements artistiques reposent sur une compétence de spécialité. Un choix personnel nécessitant des dispositions particulières. Apprentissage de techniques. d'expression, d'une discipline. Programmes, cursus. Présence d'un maître.	Expérience du sujet. L'éducation artistique est un droit. L'école est le lieu privilégié pour l'exercice de ce droit. Relation avec un artiste. Rencontre avec les domaines artistiques, les œuvres. Développement de la sensibilité. artistique, de l'expression artistique. Sens critique.	Expérience du futur citoyen, du futur spectateur, du futur amateur. Crée les conditions de possibilité d'une éducation artistique et d'une formation artistique. Éducation du regard, des sens. Rôle de la famille. Rôle des structures éducatives. Connaître ses origines, avoir accès à la culture et sa propre culture ; prendre sa culture en main. Curiosité. Approche globale, transversale, cognitive, hors des découpages disciplinaires.
Techniques d'expression comme but	Techniques d'expression comme moyen au service d'une fin	Techniques d'expression comme savoirs médiateurs ⁴³
Enseignement	Projet	Environnement

Fig. 4 : Terminologie utilisée par les acteurs lors d'un groupe constitué en comité de suivi

À l'issue de ce travail de groupe, et au fil des entretiens que nous avons menés, il semble que l'ambition de l'ADMS se porte de plus en plus vers l'éducation culturelle : ne pas agir directement par apprentissage, ou par multiplication de projets, mais par un travail sur l'environnement des enfants et des jeunes. Amener à la danse *via* les pratiques, *via* l'accès aux spectacles, et aussi *via* la diffusion de la culture chorégraphique. La notion empruntée ici à Annie Cardinet (les *savoirs médiateurs*) permet d'échapper à une définition de l'éducation culturelle comme une simple culture générale, ensemble de savoirs et de références de base qui forment le socle des repères essentiels. L'accès à une culture générale est de la responsabilité de l'Éducation nationale. **La définition qui ressort des propos des acteurs est avant tout citoyenne : l'enjeu de l'éducation artistique et culturelle est l'accès à la culture, à sa propre culture, et les moyens de construire un regard sur soi et sur le monde de l'art.** Cette ambition est cohérente avec l'évolution du rôle de l'ADMS, qui va de plus en plus vers des fonctions d'accompagnement des personnes et des structures, d'emprise indirecte sur le cadre de vie des jeunes.

⁴³ Cf. Cardinet, Annie, *Ecole et médiation*, Toulouse : Erès, 2000.

IV. LE LIEN AVEC LES ECOLES DE MUSIQUE ET AVEC LE SCHEMA DEPARTEMENTAL DES ENSEIGNEMENTS ARTISTIQUES

4.1. La place de l'éducation artistique dans le cadre du schéma départemental

Le sujet est complexe, car **le conseil général de la Savoie a placé au cœur du projet de schéma 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 ;
- et d'autre part l'action culturelle en milieu scolaire, qui s'adresse à tous.

« Dans les enseignements artistiques, il y a l'enseignement spécialisé d'une part, qui doit être amélioré et préservé, et d'autre part l'éducation artistique. Donc dans le schéma il n'y a pas de paroi étanche » (Culture).

L'éducation artistique, ce serait donc, dans cette première acception, l'action culturelle en milieu scolaire.

Cette définition implicite est contradictoire avec l'expérimentation menée en 2003-2004 dans le cadre de l'opération *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 une dimension transgénérationnelle (parcours culturels). La définition de l'éducation artistique 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.

Le schéma départemental des enseignements artistiques, 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 spécialisés, au financement des activités ; un **versant artistique et pédagogique**, qui doit poser la question des parcours, des formations, des transversalités.

4.2. Les écoles de musique, des partenaires culturels encore mal identifiés

L'observation principale que l'on peut formuler à l'issue des entretiens est que **les écoles de musique ne sont pas identifiées ni citées par les différents acteurs rencontrés comme des acteurs culturels, a fortiori comme des partenaires culturels**. Il faut bien entendu relativiser ce constat, qui n'est fondé que sur un nombre limité d'entretiens. De nombreuses actions culturelles mises en place, que ce soit par le Conservatoire à rayonnement régional (en préfiguration) de Chambéry – Pays de Savoie, ou bien par les nombreuses écoles de musique du réseau départemental, infirment ces propos. Néanmoins, l'image de l'école de musique concentrée sur l'apprentissage individuel d'un art est encore très forte, bien que la réalité soit en train de changer, comme l'attestent les entretiens avec deux directeurs d'école de musique.

On peut en conclure que **mettre l'éducation artistique au cœur du projet de schéma départemental des enseignements n'est pas une finalité, mais plutôt un objectif opérationnel, et un moyen pour engager le changement**. C'est une manière de dire que les écoles de musique doivent évoluer vers une fonction d'« animation »⁴⁴ culturelle du territoire, de lieu ressources pour des pratiques culturelles. Le conseil général de la Savoie estime en effet que les écoles de musique doivent évoluer comme « relais territoriaux pour devenir des maisons des arts ».

Le témoignage de deux directeurs d'écoles de musique indique que cette évolution est possible, et permettra sans doute de maintenir un effort public sur le plan financier qui est indispensable à la survie de ces structures :

« Les missions d'avenir des écoles de musique, ne sont plus l'enseignement spécialisé. On ne peut plus être structuré uniquement sur le plan vertical avec la visée du CNSM. Il faut développer d'autres parcours pédagogiques grâce à d'autres partenariats. Il faudrait faire comme les clubs sportifs, avec la section compétition et la section loisirs. Je développe le gros de mon énergie sur le partenariat avec l'extérieur. Ça veut dire réfléchir à la mission de l'enseignant, à ses compétences. Ce changement, c'est l'enjeu majeur de ces prochaines années » (Culture).

« On travaille beaucoup, maintenant, avec le contrat cantonal jeunesse. Le problème, c'est qu'on rencontre les mêmes jeunes entre l'école, le centre de loisirs, l'école de musique, le collège... On participe à l'opération « Attention groupes ! » à l'initiative de l'APEJS, on fournit le lieu pour programmer les groupes de jeunes. On travaille avec les animateurs ; les animateurs font même du repérage de groupes » (Culture).

« On va travailler avec les relais d'assistantes maternelles. Au lieu de créer un atelier parents-enfants, on va faire des interventions dans les relais assistante maternelle, financées à 70% par la CAF. On fait des mini concerts de 5-10 mn, on donne un coup de main pour les fêtes de la musique, ça permet de faire sortir nos élèves de l'école de musique, les parents des jeunes enfants sont là puisque c'est en fin de journée » (Culture)

« On a aussi travaillé à la maison de retraite de Barby, avec un concert par trimestre. Il faut que l'école de musique s'appuie sur ce qui existe, au lieu de faire "à la place de" » (Culture).

⁴⁴ Nous n'employons pas ce terme dans sa définition socioculturelle, mais dans son sens politique.

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

L'éducation artistique dans les écoles de musique 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 créer 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 maquettes pédagogiques pour les enfants les plus impliqués, mais qui offrent des pratiques alternatives pour les enfants motivés qui souhaitent continuer à se former et conserver une pratique musicale en amateur. C'est aussi faire un travail de sensibilisation auprès des écoles, non pas pour faire le cours de musique obligatoire à la place du maître, 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 même 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.

Toute école de musique devrait avoir un chœur d'enfants et/ou d'adolescents, la pratique vocale étant la plus facilement accessible à tous.

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

Assez curieusement, alors que l'articulation entre les schémas départementaux des enseignements artistiques 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 faut du courage ; les écoles de musique ont des inquiétudes légitimes, surtout par rapport à l'élargissement de missions. Pour moi c'est une vraie belle aventure culturelle » (entretien avec un professionnel de la culture).

Il est vrai que deux difficultés se présentent immédiatement à l'esprit. La première concerne la position des enseignants spécialisés dans le monde de l'art : bien qu'ils soient spécialistes de la pratique instrumentale et de la pédagogie, et qu'ils aient pour un grand nombre d'entre eux une pratique artistique dans le cadre d'ensembles musicaux, de projets personnels, ces enseignants peuvent-ils être qualifiés d'artistes, de manière quasi automatique ? Cela irait à l'encontre d'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 ?

V. LES ARTS ET LES AUTRES : OBJECTIFS, REALISATIONS, ENSEIGNEMENTS DE L'EXPERIENCE

5.1. Un cahier des charges qui reste à préciser

Le cahier des charges des projets retenus au titre de l'opération *Les arts et les autres*, tout en s'inspirant de dispositifs déjà existants (classe à PAC, parcours culturels dans les expérimentations menées en 1993-1997), comporte deux critères originaux, propres à la politique concertée menée en Savoie :

Les critères d'un projet *Les arts et les autres* :

- la fréquentation des lieux, le contact direct avec des spectacles de qualité ;
- une pratique artistique effective de l'enfant ;
- une approche transversale des domaines artistiques ;
- un lien entre le monde scolaire et d'autres mondes sociaux : secteur, jeunesse, hôpital, approche trans-générationnelle, etc. ;
- une durée significative.

« Un projet comme Les arts et les autres, c'est un projet partagé (classe /classe, classe/institution, classe/artiste) ; qui amène l'interdisciplinarité ; qui amène une démarche de création (on cherche ensemble, idée de l'interprétation créative) ; une durée (un an et plus, ou bien très ponctuel, sur 3 mois ; il y a eu plus de projets sur l'année, mais la diversité est réelle) et le temps significatif de la présence d'artistes. De plus, Les arts et les autres, ce ne sont pas que des projets pédagogiques, mais aussi de vrais moments artistiques : des rencontres avec des artistes, des bals, des choses qui portaient plus de l'artiste que de la classe » (entretien avec un représentant de l'Éducation nationale).

Au-delà de la diversité des pratiques, **quels sont les objectifs que les partenaires de l'Éducation, de la Culture, du conseil général considèrent dans ce projet comme essentiels ?**
Les arts et les autres sont l'occasion de les formaliser.

Le premier de tous, c'est **la fréquentation des équipements culturels, la rencontre du spectacle dans ses conditions normales de production**. L'insistance avec laquelle la plupart des interlocuteurs évoquent ce point masque parfois le fait qu'il s'agit d'une exigence souvent formulée, mais plus rarement atteinte dans la réalité des projets. L'ADMS a pourtant fait dans le cadre de l'opération *Les arts et les autres*, une offre double : à la fois une palette de spectacles, et des possibilités d'intervention pour des pratiques accompagnées.

Le second repère, c'est **la pratique de l'enfant**. Il manque cependant une définition de ce qu'on appelle pratique. **Faire, en milieu scolaire, ce n'est pas seulement s'approprier, c'est souvent produire et montrer cette production devant un public**. De ce point de vue, on peut parler d'une convergence de vues entre l'ADMS et l'Éducation nationale, qui favorisent tous deux la dimension pratique pour plusieurs raisons. Pour l'Éducation nationale, c'est la marque, presque la preuve, d'une pédagogie active, qui entraîne une réelle participation des élèves. La pratique

permet de finaliser un projet, de lui trouver un point d'aboutissement. Elle permet aussi d'évaluer les projets en fonction des résultats obtenus. De son côté, l'ADMS insiste beaucoup sur la qualité technique des productions, sur le fait de se produire sur une scène dans des conditions quasi professionnelles.

Il faut néanmoins rappeler que **ce qui différencie l'éducation artistique des enseignements artistiques, c'est précisément le statut de la pratique. Les techniques d'expression sont une finalité dans l'enseignement spécialisé, alors qu'elles sont pour l'éducation artistique un outil de sensibilisation** (faire éprouver le travail du corps dans la danse, par exemple). La discussion sur ce point a toujours été délicate entre Culture et Éducation, au point que, dans les documents produits au moment du lancement du plan Lang-Tasca, il est précisé que les réalisations doivent être « à hauteur d'élève », formule qui crée plus d'ambiguïté qu'elle n'en résout, mais qui a le mérite de préciser une limite. Du côté des structures culturelles, il est patent que la pratique des élèves est réduite au maximum dans les propositions faites aux enseignants, en grande partie parce qu'elles ont naturellement tendance à s'inscrire dans une logique de l'offre, peut-être aussi par crainte de favoriser les prémisses d'une pratique en amateur que la structure ne souhaite ni développer ni cautionner. **Du côté de l'ADMS et des milieux enseignants, au contraire, la finalisation est une valeur en soi.** Elle est le lieu d'expériences fortes, que l'on considère comme fondatrices, d'où l'énergie considérable mise dans les scènes locales, les scènes départementales, et d'une manière générale l'opération *Les arts et les autres*, qui est **un temps exceptionnel de valorisation des productions**, menées en lien avec des professionnels⁴⁵.

Le troisième repère, c'est **la transversalité des domaines artistiques**, qui a permis de s'appuyer sur des domaines insuffisamment explorés jusqu'alors, du fait d'une centration très importante sur la musique et la danse en Savoie. Les arts plastiques, le patrimoine, l'architecture deviennent, par ce biais, des compétences nouvelles, pour lesquelles un travail sur les ressources doit être fait pour que ces domaines soient abordés avec la même ambition que la musique et la danse.

Le quatrième repère, qui est **le plus novateur, et à notre sens le plus exemplaire, c'est la transversalité des groupes sociaux et des environnements** : le lien collège / secteur jeunesse, école / hôpital, école / centre de loisirs, etc. Il permet, non pas d'échapper, comme le disent certains, à la seule logique de l'Éducation nationale, mais d'inscrire les établissements scolaires dans leur environnement, et d'envisager l'action culturelle du point de vue des temps de vie de l'enfant et du jeune. Il est encore trop tôt pour mesurer l'impact de ce quatrième critère, mais il est probablement porteur de bien des changements dans les représentations des uns sur les autres.

Le cinquième repère est **la durée**, mais on a peu d'indications concrètes sur le nombre d'heures effectuées par les artistes, que ce soit sur toute l'année, ou bien dans un temps plus ramassé. Dans

⁴⁵ Il n'est pas du ressort de l'étude de trancher sur ce débat sur la pratique, qui d'une certaine façon est sans fin. Il serait tout de même nécessaire de reconnaître que les ateliers de pratique et leurs déclinaisons successives sont des occasions privilégiées d'une première expérience de pratique en amateur, avec cette caractéristique (rare dans le monde amateur), que ces pratiques sont accompagnées par des professionnels de qualité. On peut faire le pari que ce type de situation vécue à l'âge scolaire aura des incidences sur ceux qui continueront à pratiquer un art en amateur plus tard, et que leur relation au monde professionnel en sera influencée, au-delà de leur comportement de spectateur.

un entretien, le plancher indiqué est de 20 heures par projet, ce qui n'est guère différent de petits ateliers, ou de certains parcours culturels⁴⁶. Dans les faits, la durée est très variable.

« L'exemple-type d'une école qui avait déjà conçu un projet, ça s'est déroulé sous forme d'un temps fort de 2 journées. Dans ce cas, on envoyait plusieurs professionnels (2 chanteurs, un danseur), comme une mini classe culturelle, en appelant ça des « journées particulières » : il y avait un moment de spectacle dans l'école, un moment de pratique, et une sortie. Dans les écoles qui ont eu la chance d'avoir plus de moyens, il y avait des artistes qui s'installaient plusieurs semaines près de l'école pour créer, c'était une méga classe culturelle. Du coup, la démarche était mieux comprise par tout le monde sur place, le maire prêtait la salle des fêtes, offrait des repas à la cantine. En Savoie, ce n'est pas dans les habitudes d'investir dans le temps de présence des artistes, de payer les repas, l'hébergement. C'était toute une discussion avec les maires pour faire comprendre l'intérêt qu'il y avait pour toute la population » (entretien avec un professionnel de la culture).

Il manque un critère essentiel, qui concerne le rôle des professionnels de la culture et des artistes dans les projets des établissements scolaires. À quoi bon s'adresser à des artistes qualifiés si leur démarche artistique n'est pas au cœur du dispositif, au même titre que la pratique de l'enfant ? Quelles sont les conditions d'emploi, de durée, de présence, de définition commune du projet culturel et pédagogique qui assureront aux artistes un rôle autre que celui d'intervenant ponctuel, apportant des techniques d'expression à un projet qui reste profondément scolaire ? **En quoi leur rôle est-il différent, complémentaire de celui des musiciens intervenants et des enseignants spécialisés ?** Au niveau de l'ADMS et du comité de pilotage de l'opération *Les arts et les autres*, la réponse à ces questions ne pose sans doute aucun problème. En revanche, au niveau des acteurs directs des projets, ces enjeux sont confusément perçus. Le projet de Bessans, qui a par ailleurs des qualités tout à fait remarquables, accumule les interventions ponctuelles de professionnels et pose clairement la question d'une définition partagée des rôles de chacun dans l'éducation artistique.

5.2. La question des finalités

Ces critères, définis par l'équipe de pilotage de l'opération *Les arts et les autres*, sont des critères de qualité de l'action. Il manque une définition claire des objectifs. ***Les arts et les autres* sont-ils faits pour attirer de nouveaux venus dans la dynamique de projets culturels ?** Le paragraphe suivant sur l'investissement qu'a représenté l'opération pour les porteurs de projets permet de répondre par la négative.

Ont-ils une dimension expérimentale en vue d'une généralisation ou d'un changement des pratiques ? Ce n'est affirmé nulle part, mais toutes les personnes rencontrées s'expriment sur ce registre de l'innovation et du changement.

Ont-ils pour but une démocratisation plus importante des pratiques culturelles et artistiques en milieu scolaire ? L'impératif de démocratisation n'est cité par aucun interlocuteur, et dans

⁴⁶ Cf. ville d'Annecy, parcours des sites expérimentaux d'éducation artistique.

plusieurs entretiens, les membres du groupe de pilotage disent qu'ils ont du mal à toucher de nouveaux enseignants. Est-ce une limite volontairement choisie ou accidentelle ? Rien ne permet de le savoir.

La question de la présentation des travaux des enfants sur scène, dans des conditions quasi professionnelles, est un bon marqueur de la **frontière floue entre finalités et objectifs opérationnels**. Dans les documents produits sur *Les arts et les autres*, nulle part la présentation des enfants sur scène n'est définie comme une finalité. Or, dans les entretiens, cette question est omniprésente ; elle est souvent présentée comme l'aboutissement suprême d'un projet, en tout cas comme l'expérience de la culture la plus aboutie. Plusieurs interlocuteurs estiment qu'il faut aller plus loin dans la pratique de l'enfant, dans la qualité de ce qui est présenté.

« La question qu'on se pose, c'est pourquoi on ne joue qu'une fois ? Il y a un tel investissement de tous, il aurait fallu deux séances à quelques jours de décalage. Aller jouer ailleurs, c'est difficile, car c'est un équilibre délicat ». (Jeunesse)

La revendication de voir les projets accueillis par des scènes professionnelles est forte : une des personnes rencontrées dans le cadre de l'étude estime même que cela devrait « faire partie du cahier des charges » de ces scènes. La difficulté, c'est d'éviter de transformer un moyen en une finalité. Il faut ici relever la contradiction qu'il y a entre la logique d'imprégnation, d'accumulation qui caractérise le développement de l'éducation artistique en Savoie et la tentation de survaloriser « l'enfant créateur »:-

On ne peut donc que conseiller aux partenaires engagés localement de consacrer un temps à la réflexion sur les objectifs d'une opération comme *Les arts et les autres*, en dissociant :

- les **finalités** : on peut citer l'expérimentation, la démocratisation, la lutte contre l'échec scolaire, le mode d'expérience de la culture qui est à privilégier, etc.
- les **objectifs opérationnels** : l'organisation de la mise en œuvre (mise en place d'une politique de formation, conception d'un pôle ressource, organisation de scènes départementales et locales, construction du partenariat, conventionnement, etc.)
- les **outils et moyens** : stages, formats et critères des projets, scènes ouvertes, modalités de bilan et d'évaluation, etc.

5.3. Un investissement considérable

Rappelons les chiffres : *Les arts et les autres*, c'est :

65 projets
44 communes et 10 intercommunalités concernées
76 établissements scolaires, 12 associations jeunesse
10 professionnels de la culture, 250 enseignants et professionnels du secteur jeunesse
21 scènes départementales pour un total de 100 représentations publiques⁴⁷

⁴⁷ Source : ADMS

« C'était un challenge énorme dans les objectifs. A cause de la démarche pluri-artistique, j'ai suivi des formations dans des domaines inconnus (art contemporain). Au début, on était une équipe très large, puis on est resté un petit nombre d'irréductibles. Si tout ça existe, c'est qu'il y a eu des relations fortes, au-delà de nos institutions. Le challenge, c'était sûrement le résultat final. Et aussi, comme c'était parti d'en haut, ça c'est décidé à 4-5 personnes, on se demandait si ça allait accrocher. On a pu tirer les gens, à 80-90%. Depuis les rencontres vocales 2000, les gens nous demandaient si on allait recommencer, parce que ce sont des "événements vitrine". Les Vocales étaient dans la lignée de la charte. Les arts et les autres, c'était la pluralité artistique, la territorialisation. La vraie différence, ce n'est pas entre PAE, classes à PAC et Les arts et les autres. C'est plutôt entre les Vocales 2000, où on faisait ce qu'on savait bien faire, y compris inviter la maîtrise de l'Opéra. Dans Les arts et les autres, on faisait des choses nouvelles et expérimentales, comme par exemple faire travailler ensemble un musicien et un danseur » (Éducation).

Les bilans successifs des chartes et la communication de l'opération *Les arts et les autres* (cf. dossier de presse en annexe, remis lors du lancement officiel au château des ducs de Savoie le 19 janvier 2004) **mettent largement l'accent sur la dimension quantitative** : nombre d'actions, ampleur du comité de suivi, liste impressionnante d'artistes et de professionnels impliqués. Et, en effet, **le bilan quantitatif global des actions suscitées par le partenariat engagé localement en Savoie est important**⁴⁸. En 2005-2006, 157 projets sont répertoriés, dont 87 classes à PAC (alors que l'année précédente, 68 classes à PAC étaient répertoriées) qui représentent 19 % des élèves du 1^{er} premier degré. Il faut souligner l'effet du partenariat en Savoie sur les classes à PAC⁴⁹, qui, partout ailleurs, ont fortement diminué. Sur 120 projets musicaux développés dans les écoles de l'académie de Grenoble, plus de 50 le sont en Savoie, loin devant la Haute-Savoie et l'Isère. Parmi l'ensemble de ces projets, les projets accompagnés par l'ADMS sont majoritaires. L'impact de l'opération *Les arts et les autres* est visible en 2005-2006 à travers le nombre important de projets en Savoie qui croisent deux domaines culturels différents.

On pourrait penser que 19% d'élèves du 1^{er} degré touchés par une classe à parcours culturel, n'est pas un résultat très satisfaisant en termes de démocratisation culturelle ; il suffit de comparer avec la ville d'Annecy et ses 70% de classes impliquées dans un parcours culturel. Il faut cependant reporter ces pourcentages aux catégories socioprofessionnelles. Rappelons simplement que l'éducation artistique en Savoie touche 40% des élèves de REP⁵⁰. Comme le soulignent les représentants de l'ADMS eux-mêmes, **il manque un outil d'évaluation quantitative et sociologique des actions menées.**

La plupart des interlocuteurs ayant participé à l'opération *Les arts et les autres* disent qu'il s'agissait **d'un investissement considérable en termes d'énergie et de temps**. C'est la raison principale pour laquelle l'exposition récapitulative⁵¹ « Les petites mémoires » n'a pas pu être diffusée dans les territoires.

⁴⁸ Nous remercions Marie-France Lefebvre (DRAC Rhône-Alpes) pour les chiffres et les éléments de bilan qui vont suivre.

⁴⁹ Nous ne reprenons pas ici la distinction classe « à projet » / « à parcours » culturel : en Savoie, les classes à PAC sont des classes à parcours culturel.

⁵⁰ Réseaux d'éducation prioritaire.

⁵¹ Voir plus loin 7.4 Les arts et les autres, au-delà des chiffres.

La prochaine édition des *arts et des autres* devra tenir compte de ce vécu. En effet, certains interlocuteurs pourront hésiter à se lancer de nouveau dans une telle entreprise. D'autres au contraire risquent d'entrer dans une forme de compétition : conscients de certaines faiblesses lors de la présentation publique de leurs projets, ils souhaiteront faire plus et mieux que la fois précédente, en proposant des réalisations plus abouties. Plusieurs interlocuteurs (notamment des enseignants et un musicien intervenant) s'interrogent sur la pertinence d'organiser des « tournées » de spectacles scolaires, estimant qu'une seule représentation ne permet pas d'exploiter et de valoriser suffisamment tout le travail préparatoire, et n'est pas complète pour les enfants en cas d'expérience unique.

De plus, **on peut se demander si ce type d'opération parvient à drainer un public nouveau de participants : les hésitants, les indifférents, voire les hostiles, qui forment la majorité des enseignants.** Le Plan Lang-Tasca avait fait la preuve de sa capacité à attirer de nouveaux enseignants grâce à la taille réduite des projets, à leur inscription dans le temps scolaire, et au cadre facilitateur des classes à PAC qui ont joué un effet d'entraînement indéniable. Dans *Les arts et les autres*, l'effet d'entraînement joue sur des motivations inverses : aller plus loin, multiplier les partenariats, montrer des productions grâce à un accompagnement culturel, logistique, communicationnel d'une ampleur exceptionnelle. Lors d'une prochaine édition, il serait nécessaire de présenter plus clairement les finalités poursuivies, et surtout d'en privilégier une ou deux au maximum, car on ne peut poursuivre en même temps plusieurs finalités : valorisation des dynamiques existantes, extension du nombre d'enseignants actifs dans des projets culturels, expérimentation en vue d'une généralisation future ou en vue de nouveaux types de projets, etc.

5.4. Les arts et les autres, au-delà des chiffres

La **transversalité des projets entre les temps de vie de l'enfant et du jeune** est un des objectifs auxquels les acteurs se sont attachés, bien que cette dimension des projets soit particulièrement difficile à mettre en œuvre, car elle nécessite une communication entre des mondes habituellement très cloisonnés :

« Les points forts des arts et les autres, c'est le travail que j'ai fait avec mon collègue. J'ai joué le jeu du travail local : secteur jeunesse, 1^{er} et 2nd degré, l'école de musique. On a fait un beau moment avec 4 saynètes différentes, avec du chant, du théâtre, de la danse, de l'acrobatie... On a travaillé avec la collègue d'anglais qui est aussi comédienne, le collègue de musique et le directeur de l'école de musique. C'était une façon fabuleuse de mettre du dynamisme dans la ville » (Education).

« Le point à améliorer, c'est l'animation jeunesse. Elle avait beaucoup d'idées, mais peu de temps et d'occasions pour faire travailler les enfants en dehors du cadre scolaire. Ce qui était très positif, c'était le croisement des arts » (Education).

La **transversalité des pratiques** est également vécue par les personnes rencontrées comme un enrichissement, une occasion de dépassement personnel et collectif :

« Ce que j'ai aimé dans ce projet, c'est qu'il est parti de la rencontre. Il est parti du parc du Château. Autour de ce parc, il y a l'école, le collègue, l'école de musique. On a décidé de s'en servir

comme si c'était une scène naturelle, un théâtre de plein air. Chacun est parti développer des idées. Moi j'ai fait du chant. Le thème global, c'était les arbres et les autres ! Les enfants ont chanté des chansons sur le thème de la forêt, de la nature. Avec une classe, on fait un travail de création, mais la difficulté c'est que c'était 2 classes uniques. Avec les petits, on a travaillé sur des matériaux : papier, bois, eau. C'était un prétexte pour faire les jeux de direction, de structuration. C'était travaillé comme des objets sonores, en accompagnement au projet danse développé par la prof d'EPS qui a travaillé sur le silence. J'ai créé la musique à partir de leur travail. Le jour du spectacle, j'ai dirigé comme un chef de chœur. L'autre classe, c'était de la création vocale et corporelle ; j'ai tout fait tout seul. Dans le parc, on avait aménagé 6 scènes, c'est-à-dire des lieux de diffusion qui fonctionnaient 2 par 2. Donc il y avait un parcours pour le public. Il y avait une chanson écrite par le prof de collège, qui faisait intervenir tout le monde, à la fin, pour le final » (Culture).

*La prof d'anglais, qui est comédienne, a joué elle-même pour faire le lien entre les scènes. Elle n'a pas animé de pratiques théâtrales avec les enfants. Après coup, comme j'étais novice, j'avais du mal à évaluer le besoin que j'avais. **Aujourd'hui, je saurais mieux faire appel à quelqu'un, un artiste par exemple.** On ne m'a pas indiqué qu'on pouvait chercher des partenaires. Il aurait fallu travailler avec un professionnel sur la mise en espace. (Culture)*

Certains projets sont à la fois très conviviaux dans leur forme et complexes dans leur construction : on peut par exemple évoquer les **bals hybrides**, mi-classiques mi-contemporains, dont les chorégraphes ont le secret :

« On a fait un bal Renaissance à Cognin, c'était super. J'étais venue faire 2 interventions pour les musiciens élèves de l'école de musique de Villeurbanne, sur place, pour qu'ils sentent mieux le rôle du corps. Ça, c'était un projet qui était construit. Ce n'était pas juste un bal : les musiciens se sont confrontés à la danse, et il y avait une rencontre entre 3 groupes de musiciens, dont les miens à l'école de musique de Villeurbanne. Mais on aurait pu faire plus de choses : une conférence, une exposition, une participation des enfants non musiciens, des stages pour les parents... On aurait aussi pu faire cet événement 2 ou 3 fois dans d'autres lieux de Savoie. A Décines, au Toboggan, pendant 4 ans on a fait un bal folk avec Denis Plassard, Mourad Merzouki, Abou Laagra, ce qui permettait au milieu du bal de faire un peu de défi hip-hop, du baroque, du contemporain, etc. C'étaient de véritables défis artistiques. Ces idées peuvent être reprises ailleurs » (entretien avec un professionnel de la Culture).

Il faut faire une place à part à la **comédie musicale pilotée par le Dôme Théâtre d'Albertville**, car ce projet d'une dimension exceptionnelle est cité comme une référence par tous ceux qui y étaient associés comme ceux qui y participaient. En le citant, ils relèvent non seulement sa réussite artistique et pédagogique, mais aussi un moment assez rare où les cloisonnements internes au monde culturel ont été dépassés :

« J'ai passé commande à Guillaume Paul, jeune auteur compositeur pour l'écriture d'une comédie musicale, avec une écriture pour différentes voix, du jeune enfant à l'adulte, et une orchestration. Il y avait aussi la dimension théâtrale, de la danse. Ça a été un enchantement. Il y avait 200 personnes sur le plateau, un atelier de rappeurs, de danseurs. J'avais aussi commandé une exposition photo à Géraldine Melquio ; ça s'appelait « la petite musique d'Adélie ». Le compositeur n'est pas arrivé avec une partition dont personne ne pouvait s'emparer. Les arts et les autres m'ont poussée à être force de proposition transversale, originale et créative. Ça a été un gros budget (37 000 €), l'ADMS n'a pas tout pris en charge. J'ai eu une subvention exceptionnelle de la DRAC. Il y avait à l'époque Bernard Yannotta, dont l'ADMS me parlait, mais c'était très cher et on risquait de ne pas le voir souvent. La commande de création en revanche a été peu soutenue par la DRAC » (Culture).

Pour certaines personnes rencontrées, *Les arts et les autres* était une première expérience de partenariat, **le premier projet culturel au sens plein du terme**. La dimension quantitative leur a un peu échappé ; en revanche, ils se sont ouverts à de nouvelles pratiques. Le projet mené à Bessans en zone montagnarde montre comment les liens se sont établis entre formes traditionnelles de culture et de danse contemporaine.

*« Notre projet, c'était **une veillée au village**. On a créé un conte à partir de contes traditionnels, qui a été écrit avec les enfants. On a eu beaucoup, beaucoup de contacts. Autrefois les gens se retrouvaient à la veillée pour se raconter des histoires, chanter, et à Bessans il y a une vraie tradition. J'ai fait en partie un atelier avec Evelyne Girardon à Chambéry, mais c'était très loin et c'était toutes les semaines. Elle avait proposé de venir deux trois jours faire du recueil de chants populaires, mais il n'y a pas eu de suite. Une association locale fait des veillées pour les touristes, en français et en patois, dans un décor fabriqué. On l'a refait un après-midi dans une vraie maison. Les enfants se sont mis du côté de la pièce principale où il y avait les bêtes autrefois. Les autres étaient en arc de cercle, c'était comme un spectacle, même si les enfants connaissaient bien les gens qui étaient costumés. A partir de là, on a inventé notre conte, et décidé de le mettre en images et en mouvement avec une prof de danse contemporaine. [...] Dans le spectacle, il y avait de la danse, de la danse contemporaine et des danses traditionnelles en costume, du groupe auquel j'appartiens. Mais le jour du spectacle, ce sont les enfants qui ont tout fait. Personnellement, la danse contemporaine m'a apporté la dimension créative. C'était tout un travail de gestion de l'espace, d'émotion, d'harmonie de l'expression. C'est une expression corporelle, parce qu'ils dansaient l'histoire, mais aussi une expression artistique. La danseuse a bien accepté ça dès le départ. Mais ce n'était pas aussi lisible que ça pendant le spectacle. Ce qui est bien dans la danse contemporaine, c'est que c'est aussi pour les filles, contrairement aux danses traditionnelles. À St Michel de Maurienne, j'ai vu la Compagnie Eclopey qui était sublime. Avant, j'avais vu des extraits à Montmélian, lors de la réunion de début d'année où l'ADMS montre les projets et les artistes. Les danseurs ont montré des extraits, Eclopey aussi[...] Il y a eu plein de bénévolat, c'était aussi le sens du projet. Notre troisième partenaire, c'était les associations locales. Avant, les arts étaient plutôt une illustration, là c'était la création des enfants, au service d'une histoire, quelque part c'était de la création, on n'a rien reproduit » (entretien avec un représentant de l'Éducation nationale).*

Il est intéressant d'entendre **le point de vue du secteur jeunesse** du conseil général, bien qu'il ait été difficile de trouver un témoin d'un des projets, car le lien avec le secteur jeunesse était encore expérimental à l'époque :

*« J'ai été impliqué à l'ADMS via Les arts et les autres, quand j'étais à Montmélian. Dans les fiches du contrat cantonal de Montmélian, il y avait une fiche concernant le collège pour des activités culturelles et sportives entre 12h et 14h. Ça a commencé par là. On a mis en place des ateliers danse, théâtre, musique, du graf. Du coup on a monté un spectacle. C'est là qu'on a fait appel à l'ADMS. On avait déjà un soutien du conseil général et de la CAF. **Il y avait un aspect financier incitatif** qui permettait de compléter le budget, ainsi qu'une aide logistique de l'ADMS pour la billetterie et une aide de l'Inspection académique pour l'accompagnement et le montage de la scène locale. Car **le deuxième attrait, c'était la scène ouverte** »(...)*

« Au total, il y avait 90 jeunes du collège plus 3 écoles plus une école privée. 280 jeunes au total, et 800 spectateurs. Au début, c'étaient les plus jeunes (danse, percussions), puis 3 spectacles faits par les collégiens, avec du théâtre, du hip-hop, des percussions. Au total, ça a duré une heure et demie. [...]

Les intervenants, c'est moi qui les ai cherchés, par mon réseau, et puis on voit tout de suite si l'intervenant assure bien. On m'a demandé une garantie au niveau diplôme : par ex, Ouakid

(Alexandra N'Posse) avait son diplôme, Christophe Charotte pour le graf, Karine (Eurêka théâtre puis Vert Marius) pour le théâtre, Ricky James (à l'époque le groupe s'appelait C'est pas du pipeau). C'est des gens que je connais, avec qui je monte des projets de temps en temps. [...]

J'ai pas l'habitude d'être immergé dans un milieu culturel. Donc j'ai fait un effort pour accéder à la culture. La politique jeunesse m'a aidé, le conseil général m'a aidé à connaître la culture ! »
(entretien avec un représentant du secteur de la Jeunesse).

La dimension la plus intéressante, à notre sens, c'est celle qui voit dans *Les arts et les autres* **une occasion de communiquer au bon sens du terme : non pas faire la promotion d'une idée ou d'une structure, mais donner des pistes pour l'interprétation, pour la compréhension de sa propre pratique, donner des axes de lecture des actions, des pistes à explorer plus tard, dans d'autres projets.** C'est le sens de l'exposition « Les petites mémoires » :

« Les petites mémoires »

Cette exposition-installation conçue et scénographiée par Fabienne Burdin, temps poétique de rencontre avec les projets, est considérée par tous comme le meilleur moment de l'opération *Les arts et les autres*. Il s'agit sans doute de la véritable valeur ajoutée apportée par l'ADMS dans le projet général: une forme originale, accessible au grand public (elle était installée dans le Château des ducs), assez elliptique pour donner à imaginer tout en restituant les démarches. Plusieurs partenaires ont regretté qu'elle ne tourne pas dans le département... C'est prioritairement sur cet aspect de l'action que l'ADMS devrait concentrer ses efforts : faire moins peut-être, sinon quantitativement, du moins en intensité des pratiques, mais donner plus de possibilités de temps réflexifs, de points de vue sur les projets. **« *Les arts et les autres, c'est peut-être une première étape vers un 'faire faire', coordonner plutôt que faire soi-même* »,** dit à cet égard un acteur du secteur jeunesse.

« Au niveau de certaines classes, Les arts et les autres, ça ne leur dit rien, ce n'est pas conceptualisé. C'est considéré comme des moyens supplémentaires, une incitation très forte, presque une pression. C'est une orientation économique. [...] Mais la réflexion sur la création au cœur des activités artistiques est fondamentale : là oui, j'ai changé avec Les arts et les autres. Surtout avec le travail de Fabienne Burdin. Elle faisait des choses très larges, de la signalétique et des expositions à deux hauteurs simultanées (enfant, adultes). Elle installait des choses d'enfants même au conseil général ! Elle offrait des points de vue sur ce travail » (Culture).

Tous les témoignages ne sont pas aussi unanimes dans la louange. Commençons par ceux qui n'ont pas du tout adhéré au projet d'emblée, qui démontrent sans le vouloir que ces médiations ne sont pas simples à communiquer, puisqu'ils reconnaissent n'avoir pas compris les objectifs de l'opération:

« Pour moi, Les arts et les autres posent un problème de lisibilité du contenu du projet. Je ne sais pas quel est l'objectif de réunir un certain nombre de partenaires et faire de la communication à partir de leurs prestations. Il faut l'énoncer, ce projet, le formuler, savoir l'énoncer dans sa phase préparatoire » (Culture).

D'autres pointent la difficulté, pour les acteurs de terrain qui n'ont pas le niveau de responsabilité et de conscience des membres du groupe de suivi, de **comprendre réellement les enjeux et le cadre général** dans lequel est inséré leur projet.

« Les arts et les autres, ça m'a paru assez artificiel, même si je n'étais qu'un des maillons de la chaîne. Qu'est-ce qu'en retiennent les enfants ? Ils n'ont pas été si emballés, c'était une grosse machine. [...] Le projet était trop grand, à la limite, et les enfants n'ont pas vu de spectacle en dehors de celui qu'ils ont produit. Il faut trouver un juste milieu en matière de territoire, de gens : un groupe de vallée, un groupe d'arrière-pays, un groupe d'avant-pays. Il faudrait des échanges entre les projets. La plaquette présentant les 65 spectacles, ce n'est pas suffisant pour donner la conscience globale du projet aux acteurs directs, aux enfants » (Culture).

Un acteur résume de manière lapidaire les **faiblesses de la première édition** :

« Les points négatifs sont les suivants : trop faible participation du secteur jeunesse, trop de projets exclusivement scolaires et quelques réalisations discutables » (entretien avec un représentant du secteur de la Jeunesse).

Une des intuitions fortes de l'opération a eu tendance à disparaître derrière l'investissement important dans la pratique de production des élèves : c'est l'idée que la création artistique est centrale dans le projet :

*« Dans le cahier des charges, il y avait le fait de vivre un moment de création artistique. Les arts et les autres ont permis de repenser le trio enseignant / école de musique / artiste. Tout ça pour interpellier les enseignants, à partir de la démarche de l'artiste. **Les artistes pouvaient faire leur propre travail. Dans le bilan, c'était le point le plus difficile à réaliser, à cause du manque de salles de diffusion dans les zones de montagne** » (entretien avec un représentant de l'Éducation nationale).*

*« Ce que j'ai regretté dans Les arts et les autres, c'est **l'appui insuffisant sur des œuvres**. Sauf dans la musique, où on a pu recréer des œuvres. On était encore beaucoup dans une éducation culturelle. Il faudrait se préparer mieux à **travailler avec un artiste, mais surtout avec une œuvre** » (entretien avec un professionnel de la Culture).*

Dans le même sens, **l'offre culturelle doit être retravaillée** :

*« Sur les plaquettes il y avait **trop de spectacles de proposés**, donc chaque spectacle a tourné 5-6 fois. On formait les instituteurs sur le rapport musique / danse, mais on n'intervenait que 4 heures, pas plus d'une journée. C'est trop limité. Il aurait mieux valu **avoir un ou deux axes prioritaires par année, une espèce de programme** » (entretien avec un professionnel de la Culture).*

*« Le problème, c'est de **faire faire le travail de fond** tandis que d'autres sont sur la scène artistique. C'est très important que les enfants, les instituteurs nous voient en tant qu'artistes. Et cela, l'ADMS l'a assuré, ce qui n'est pas le cas des structures de diffusion. Sinon, on n'est que des intervenants, des enseignants en somme. Alors qu'on pourrait s'investir sur un département, sur une région. Il faudrait un pôle assez fort et assez attractif pour permettre la construction des choses, mais que le budget aille également vers l'artistique et pas trop sur du fonctionnement administratif » (Culture).*

Le **risque de dispersion**, non négligeable dans ce genre de projet, est aussi souligné :

*« Vu de haut, c'est intéressant d'intervenir sur plusieurs volets. Vu de près, j'ai l'impression que ça papillonne. **On aurait pu tirer davantage parti de nous, il aurait pu y avoir plus de cohésion dans les actions. Ce serait mieux qu'il y ait une implantation de la compagnie, et qu'on rayonne à partir de là** » (Culture).*

*« Le gros problème, c'est que **les associations entre artistes et enseignants n'ont pas été pensées sur la base d'une vraie proposition artistique et culturelle.** Il y avait la pression sur le fait que les artistes qui intervenaient devaient diffuser leur spectacle, alors qu'en réalité les interventions autour des spectacles pouvaient être faites par d'autres danseurs » (Culture).*

« Il faudrait pouvoir montrer des étapes de travail, faire concevoir l'événement lui-même par des artistes, et pas seulement les interventions, l'accompagnement » (Culture).

VI. COMMENT ONT EVOLUE LE ROLE DE L'ADMS ET LES TYPES DE PARTENARIATS MIS EN PLACE ?

6.1. Un « esprit PAE »

« En tant qu'institut, j'ai été nourrie des PAE. On m'avait expliqué comment bâtir un PAE sérieux, j'en ai fait beaucoup sur la Révolution, sur le langage. Dans les classes culturelles, j'avais du mal à m'inscrire dans la démarche « artiste reconnu », on n'avait pas tellement d'artistes en création en Savoie. Mettre une compagnie de danse avec n'importe qui, c'était dommage car la plupart des instituts n'étaient pas formés. Il y avait moins de contraintes dans les PAE » (Education).

« Dans les classes à PAC, il y avait des exigences sur la qualité de l'artiste. Mais on a dit très vite que l'artiste pouvait être aussi un professeur d'école de musique. Il n'y a pas eu de retour vers l'esprit PAE : le temps de 8-15 heures était une contrainte forte, alors que les PAE duraient toute l'année. La construction du projet à PAC devait être plus serrée, c'était un moment, un temps fort, cette idée d'un vrai moment artistique avec les enfants. La consommation culturelle a été davantage développée dans d'autres départements. Même à Albertville, il y avait une liste, des pré-produits. En Savoie, on parlait d'une envie, souvent l'envie d'une équipe éducative, jamais d'un produit clé en main. La valeur forte de l'EAC en Savoie, c'est la construction » (Education).

Les entretiens avec les acteurs confirment ce qui n'était au départ qu'une impression : les chartes ont permis de préserver un esprit qui s'est ailleurs dispersé au gré des dispositifs nationaux : **l'« esprit PAE », avec une valeur ajoutée essentielle, le partenariat avec des professionnels, qui n'était pas obligatoire dans les PAE.** Il est important de pointer ce fait, car dans les faits et dans l'imaginaire de ceux qui les ont vécus, les PAE sont avant tout un espace d'invention, d'innovation, pour inscrire la pédagogie de projet dans l'école. Faut-il rappeler qu'ils ont été créés par Jean-Claude Luc, chef de la Mission d'action culturelle, et que **le but de l'action culturelle n'était pas seulement d'introduire la culture dans l'école ou d'amener les enfants à la culture, mais bien de changer la manière d'apprendre, de transmettre, bref d'instaurer une manière culturelle d'enseigner et d'apprendre ?** Lorsque Jean-Pierre Ruffier, ancien inspecteur d'académie adjoint et actuellement président de l'ADMS, exprime sa réticence devant la succession et l'empilement des différents dispositifs nationaux, c'est au nom de cet esprit de projet : il faut partir de dynamiques locales, des envies, plutôt que d'une offre calibrée, fût-elle parfaite. Il est vrai que la situation conflictuelle qui a longtemps opposé l'ADMS et le secteur culturel labellisé a sans doute permis de travailler, moins qu'ailleurs, sur la question de l'offre culturelle ; d'où le recours aux intervenants, et la persistance étonnante de ce terme jusqu'à aujourd'hui.

« Des ateliers artistiques musique en Savoie, il y en a au maximum 2-3. Souvent les gens qui sont dans les ateliers ne s'inscrivent pas dans des projets départementaux. Pour les IDD⁵², il faut que tous les élèves d'une classe d'âge aient un IDD, il faut quatre profs ensemble, donc ça ne peut pas marcher. Donc j'ai peu de relations avec ces dispositifs, même si au début du plan Lang on a beaucoup travaillé sur les classes à PAC.

La spécificité de la Savoie, c'est la continuité des actions, du coup on passe un peu à côté de certains dispositifs nationaux [à propos de la reconnaissance du pôle ressource]. Sur les classes à

PAC, l'idée, c'est que les projets s'inscrivent dans un cadre conceptuel qui est celui de l'ADMS. Donc l'ADMS a essayé de créer la « classe à PAC savoyarde » (Education).

La fidélité des personnes que nous avons rencontrées à l'« esprit PAE » n'est pas une nostalgie du passé, mais plutôt la condition première de la continuité de l'action culturelle, qui ne doit pas être confondue avec la pérennité des dispositifs. Elle s'inscrit dans une conviction : les bénéfices des effets cumulatifs des actions culturelles, à ne pas confondre avec l'accumulation des dispositifs.

6.2. Classe à projet ou à parcours culturel ?

L'insistance avec laquelle de nombreux interlocuteurs évoquent la déclinaison locale des classes à PAC étonne de prime abord. Car **si on compare la structure type d'une classe à PAC avec un certain nombre de projets de type charte, il y a beaucoup de similitudes**. Dans les deux cas, la classe s'appuie sur les trois pôles de l'éducation artistique et culturelle : l'expérience de spectateur, l'expérience de pratiquant, l'expérience de l'interprétation. **Ce qui fait la différence, c'est l'absence de calibrage des projets en Savoie** : *Les arts et les autres* ont rassemblé des projets de tailles et d'ambitions extrêmement diverses. Il y a donc un respect de la diversité et des besoins. L'autre différence, ce n'est pas avec la classe à PAC décrite par les textes de 2000, mais plutôt avec les dérives de la politique des classes à PAC sur le terrain. L'exemple de la Haute-Savoie est plusieurs fois cité, comme le modèle à ne pas suivre, avec une offre-catalogue de classes à PAC déjà formatées, dans les années 2000-2003⁵³. Il faut donc prendre au sérieux cette appellation de classe à *parcours* culturel, qui n'est pas seulement l'affirmation d'une spécificité savoyarde.

En revanche, il faut renvoyer aux acteurs **la confusion que peut engendrer l'utilisation d'un même terme pour désigner des réalités et des objectifs différents. Le terme « parcours », par exemple mérite précision**. De quel parcours parle-t-on ? De celui qui est fait par l'élève au sein d'un projet ? On ne voit pas la différence avec un atelier, une classe culturelle ou un PAE. De celui qui mène un enfant d'un espace contraint (la classe) à un lieu qu'il a peu de chance de fréquenter spontanément (la salle de concert) ? La différence n'apparaît pas davantage. De la continuité des différentes occasions, au cours de sa carrière scolaire, de rencontrer l'art et la culture ? Il faudrait plutôt parler d'itinéraire ; or cela se construit, ce ne peut être le produit du simple hasard. Du croisement des partenariats engagés, qui mènent l'enfant de l'école de musique à la salle de concert, en passant par l'atelier d'artiste ? Ce n'est plus un parcours, c'est une promenade culturelle.

« Nos classes à PAC ? C'étaient des classes à PARCOURS artistique et culturel. On avait fait de la fréquentation des lieux, des œuvres, un élément obligatoire dans les classes à PAC. C'est l'élément déterminant. Et on n'a pas respecté les termes de crédits, on a eu un partenariat fort avec le conseil général. Donc, on avait plus d'argent, et en même temps on avait des projets qui coûtaient

⁵³ Il faut préciser que cette offre a depuis été supprimée en grande partie, le conseil général de la Haute-Savoie ayant mis en place une politique départementale ambitieuse pour l'éducation artistique et culturelle intitulée : les « Chemins de la culture ».

moins cher. [...] Les deux premières années, on a fait beaucoup de classes à PAC. Mais en fait on avait déjà travaillé comme ça, donc on pouvait se saisir immédiatement des dispositifs, contrairement à d'autres départements où il fallait plus de temps de réactivité. [...] Un autre élément caractéristique, c'est la différence entre parcours et cheminement. Ce sont des choses très différentes, qui sont confondues. Un parcours, c'est une unité d'action mais aussi un enchaînement d'unités. Le cheminement se fonde sur l'individu. Un parcours, c'est dans une classe, dans une année scolaire. [...] Quels sont les seuils, les masses critiques à partir desquels on crée de l'irréversible chez les enfants ? Pour créer de l'appétit, de l'ouverture ? Il y a deux logiques : celle de la révélation, celle de l'accumulation. Moi je suis du côté de l'accumulation. Donc je préfère parfois que ce soit un peu juste du côté artistique, mais le faire beaucoup, souvent. C'est ça aussi, l'idée de parcours, c'est le long terme, la durée. Est-ce que l'itinéraire ne serait pas un parcours de parcours ? Le cheminement, c'est ce qui serait réellement pratiqué par l'individu » (Culture).

On entend bien derrière ce terme de parcours qu'il y a des représentations importantes : l'idée que l'enfant chemine, qu'il progresse, qu'il est acteur de la culture de différentes manières et à différents niveaux, qu'il rencontre d'autres mondes sociaux, qu'il s'inscrit de plus en plus profondément dans des pratiques. On voit bien aussi de quelle manière l'idée de parcours a préfiguré la transdisciplinarité mise en œuvre dans *Les arts et les autres*. C'est aussi désormais un parcours à travers les arts.

6.3. Une terminologie abondante et complexe

En dehors du terme de parcours culturel, au cours de l'étude documentaire, **nous avons rencontré au sein de l'ADMS une terminologie assez fournie pour désigner les différents types de projets** : « propositions jeunes spectateurs », « ateliers du spectateur », « atelier de formation », « itinéraires artistiques », etc.

Par ailleurs, les appellations diverses fleurissent dans le département chez d'autres opérateurs culturels. L'Espace Malraux propose des « parcours du spectateur ». Le Dôme Théâtre fait des « parcours artistiques » et participe à un Plan local d'éducation artistique coordonné par la municipalité d'Albertville, qui répond au nom assez curieux de HPC (« harmonisation des pratiques culturelles ») :

Le Dôme Théâtre dans le plan local d'éducation artistique d'Albertville

« À Albertville, il y a un dispositif particulier, le HPC (harmonisation des pratiques culturelles), qui est le nom du Plan local d'éducation artistique d'Albertville. La DRAC a signé avec le Dôme Théâtre une convention de trois ans + une année supplémentaire, puis s'est retirée. La ville continue son engagement. L'idée, s'est de s'appuyer sur les institutions culturelles (Dôme, médiathèque, cinéma ; l'école de musique est peu présente). On fait des propositions d'ateliers qui correspondent à un contenu artistique, avec un artiste identifié et reconnu. Par exemple, en danse, on intervient dès la maternelle, parce que c'est difficile d'aller vers le langage. Il s'agit de sentir son corps, les autres, de s'éveiller à l'espace. C'est de la sensibilisation initiale, presque primaire. On propose aussi du théâtre, de la danse, du mime, du piano. Ce sont des cycles de 12 heures. Ça a le charme d'une découverte forte ; personne ne se fatigue dans ce laps de temps, ni les enfants, ni les artistes. La durée moyenne d'un cycle est de 9 heures pour les maternelles et de

12 heures pour les plus grands. Il peut y avoir deux formules, soit échelonnée sur plusieurs semaines, soit en resserrant les choses dans un temps très dense, et ça j'en fais de plus en plus (...)

Cette année j'ai proposé de croiser des jeunes artistes, et d'associer 2 classes d'une même école. Ça devient presque un projet d'école. Par exemple, on va travailler sur le mouvement de la danse et le mouvement du geste graphique, également sur la danse et la musique (...)

Les intervenants sont toujours des artistes programmés au Dôme Théâtre, donc ils ne sont pas spécialistes de l'intervention pédagogique. Ceux qui interviennent sont en majorité rhônalpins. D'autres artistes viennent de plus loin, mais dans des temps forts et ramassés. Il y a aussi les stages, mais c'est hors HPC, et je prends sur mon budget de sensibilisation. J'ai eu Denis Plassard 3 ans en résidence, et je vais faire 3 ans avec Sylvie Guillermin » (Culture)

Le Dôme Théâtre est également associé à une politique ciblée sur le **réseau d'éducation prioritaire** (le REP) :

« Le REP: ce ne sont pas des projets ponctuels, diversifiés ; on parle de « pôles d'excellence ». Par exemple, toute une école travaille en musique et danse de la maternelle au CE1, avec le même intervenant. Le domaine culturel est choisi par les groupes scolaires. Les domaines sont : danse (maternelle-CP), musique (CE1-CE2), cinéma (cycle 3), sport et montagne ». (Education).

Lors des entretiens, on s'aperçoit que cette terminologie sur l'éducation artistique et culturelle, abondante et complexe, n'est guère appropriée par les acteurs, car elle est pour eux un facteur de complexité. À cet égard, **une partie du succès de l'appellation Les arts et les autres vient de ce qu'elle a proposé un terme générique, valable pour désigner toutes sortes de projets**, ainsi qu'une dynamique globale. Dans la plupart des entretiens, le terme le plus souvent employé est : « projet de type *Les arts et les autres* ».

En revanche, les personnes, comme l'auteur de cette étude, ont les plus grandes difficultés à manipuler une expression qui, avec son clin d'œil, volontaire ou non, à Lelouch, pose de nombreuses difficultés syntaxiques, ne supporte pas le génitif, etc. **En termes de pure syntaxe, l'appellation Les arts et les autres pose de vraies difficultés d'utilisation.**

Après cette remarque de détail, mais qui a son importance pour la communication publique, il convient de **préciser les notions les plus importantes proposées en Savoie et d'en donner une définition de base qui puisse être retravaillée par la suite :**

- **Parcours** : il relève de l'éducation culturelle et de la médiation, de l'initiation aux lieux, aux spectacles, aux langages artistiques ; c'est une première approche, l'occasion d'une rencontre avec des artistes.
- **Projet** : le projet est relatif à la réalisation concrète d'actions finalisées (projet de spectacle, d'exposition réalisée par les élèves, ...).
- **Itinéraire** : c'est la somme des parcours construits pour l'enfant.
- **Cheminement** : il concerne la dimension pluriannuelle des expériences de confrontation, de réalisation, au cours de la carrière scolaire de l'enfant.
- **Pratique culturelle** : elle consiste à voir un spectacle, à débattre, rendre compte, à approfondir.
- **Pratique artistique** : il s'agit de la pratique personnelle d'un art, d'une mise en situation, de l'acquisition des langages de l'art.

6.4 Une voie originale de développement : le lien avec le secteur jeunesse

Alors que les premiers acteurs interrogés citent plus volontiers et plus facilement dans *Les arts et les autres*, deux facteurs de nouveauté (les passerelles entre les domaines culturels et artistiques, autrement dit l'interdisciplinarité ; les passerelles entre des mondes sociaux différents comme le monde scolaire et le monde de l'animation), il apparaît, **sur la base d'une analyse politique et territoriale, qu'un élément de changement important pour l'avenir est le lien tissé à l'occasion de cette opération entre politique culturelle et politique de la jeunesse.** Cette observation s'inscrit dans un contexte national, difficile et lent, de rapprochement entre les secteurs de la culture et de l'éducation populaire, à cette différence près que l'interlocuteur est de moins en moins le ministère de la Jeunesse et des sports, et de plus en plus la collectivité, qui est elle-même amenée à penser la transversalité entre son service culture et son service jeunesse.

Il semble en effet que le département de la Savoie soit en mesure de réussir ce que les dispositifs nationaux n'ont jamais pu instaurer de manière opérationnelle (et, d'une certaine manière, ont même empêché par leur complexité et leur absence de réelle cohérence politique) : **le lien entre politiques éducatives, politiques culturelles et politiques de la jeunesse.**

Ce point est d'autant plus remarquable que la récession importante des CEL, Contrats éducatifs locaux, pilotés par les communes et Jeunesse et sports (avec un déficit cumulé en deux ans de 70% de crédits de la part de Jeunesse et sports) est contemporaine de l'ouverture du département à l'égard des politiques de la Jeunesse. En effet, le lien institutionnel avec Jeunesse et sports, souvent mentionné dans l'énoncé officiel de différents dispositifs territoriaux, est rarement mis en œuvre. Sur ce plan, les sites expérimentaux d'éducation artistique (1995-1998), résultant d'un accord tripartite Culture / Education / Jeunesse et sports, ont été un échec dans les 22 départements pilotes. A part quelques exceptions, les CEL n'ont pas été investis par les DRAC. Il y a donc quelque paradoxe à déclarer que l'enfant est au cœur du dispositif, alors qu'il est en réalité traité de manière différenciée selon qu'il est un élève en situation scolaire ou un enfant investi dans une activité de loisirs.

D'une manière générale, on peut considérer que **l'alliance, longtemps exclusive entre les ministères de la Culture et de l'Éducation nationale a eu pour conséquence de surinvestir le temps scolaire, au détriment du temps libre.** Cela ne signifie pas pour autant que *l'accès de tous à la culture* ait été effectivement réalisé dans le temps scolaire. **Alors que des formules de sensibilisation se multiplient dans le temps scolaire, on pourrait imaginer que le temps des petites vacances, par exemple, serait davantage celui de l'approfondissement des pratiques et des découvertes.** Cela signifie qu'on irait à contre-courant de ce qui se pratique depuis des décennies, c'est-à-dire le combat pour l'approfondissement des pratiques en temps scolaire, contre les pratiques superficielles de sorties culturelles, d'une part, et l'offre de loisirs d'autre part, dont on sait comment elle s'est diluée dans ce que les responsables du secteur jeunesse appellent eux-mêmes l'« occupationnel », sans suite ni continuité éducative.

Le conseil général de la Savoie a, comme on l'a vu précédemment, initié une politique territoriale décentralisée sur la base d'un découpage en 7 territoires. Chaque territoire a été doté d'une politique pour la jeunesse, sur la base de contrats cantonaux, avec la création, en quelques années de plus de 50 postes de coordonnateurs et animateurs jeunesse appuyés sur des structures intercommunales ou associatives. Formation des coordonnateurs et des animateurs, encouragements aux projets liant le temps scolaire, le temps des loisirs et d'éventuels partenaires culturels, sont à l'œuvre, prenant le relais de projets développés antérieurement dans le cadre de CEL.

Ce lien avec le secteur jeunesse est l'avancée la plus intéressante et la plus originale résultant des coopérations précédentes avec Jeunesse et sport, ainsi que de l'opération *Les arts et les autres*.

« Le collège a travaillé sur le théâtre et la danse, et au niveau de l'Association d'animation du Beaufortain, il y a eu une complémentarité entre le collège et la politique jeunesse (même thématique, présentation le même jour, mêmes intervenants). C'était imbriqué, et en même temps c'était complètement différent. Cette année, on garde la complémentarité. C'était important pour les jeunes de vivre cette succession d'interventions » (Jeunesse)

« Est-ce que Les arts et les autres a changé les pratiques ? Pas vraiment. Mais il y a eu un changement : le fait de travailler avec des artistes professionnels. Là, on travaillait dans la durée, ce n'était pas un simple spectacle. Ce qui a changé, c'était aussi de faire découvrir d'autres pratiques culturelles, de faire se rencontrer des jeunes du Beaufortain, leurs parents, aussi créer du lien entre les habitants. Ce qui est nouveau, c'est de passer de l'animation à l'éducation artistique (c'est-à-dire travailler avec des artistes professionnels) » (Jeunesse)

Sur ce point, on constate une fois que plus que la culture du partenariat en Savoie n'est pas une simple formule oratoire. Du côté de Jeunesse et sports, on constate une réelle volonté de travailler avec le secteur culturel, de qualifier les compétences des animateurs. Du côté de l'Education nationale, très tôt, est née l'idée de créer des transversalités entre les partenariats en matière culturelle et les partenariats en matière de jeunesse. Du côté de la DRAC, on observe une écoute et une aide au montage de projets communs qui méritent d'être soulignées. Du côté du conseil général, enfin, s'exprime la volonté de faire fonctionner ensemble ces deux secteurs de la culture et de la jeunesse, mais au niveau des territoires, à partir des contrats cantonaux jeunesse. Le financement d'opérations communes a été moins important que la formation des animateurs

jeunesse, qui visait à rendre les professionnels autonomes pour construire eux-mêmes des projets culturels en partenariat ;

Il n'est donc pas inutile de citer longuement un témoignage du montage de cette coopération :

*« J'ai découvert que Jeunesse et sports était signataire de la charte, ce qui était surprenant, car la charte concernait le milieu scolaire. J'ai alors essayé de comprendre comment construire quelque chose ensemble. C'était entre les sites pilotes et les CEL. On s'est réunis avec Farid et les deux CPEM pour voir comment développer des choses en dehors du temps scolaire, surtout comment mieux former les animateurs. On avait un schéma idéal, avec des activités complémentaires à ce qui se passe dans le temps scolaire. On pouvait s'appuyer sur un secteur déjà dynamique, il y avait même eu un montage financier(...) Il y avait une habitude de formation des enseignants, mais pas des animateurs qui ont eux-mêmes des relations pas faciles avec le monde scolaire. Farid a dit qu'il fallait faire vivre des expériences culturelles avant même de parler de culture. On a fait une première journée en faisant venir des coordonnateurs à la bibliothèque de la Léchère, autour du livre. Farid a trouvé des intervenants musique, danse, théâtre, vidéo. Le matin était réservé aux ateliers d'expression. Le Dôme, Malraux, le cinéma Curial nous ont rejoint ensuite. Comment faire avec toutes ces structures ? On s'est dit qu'il fallait multiplier cette expérience. **On a construit un parcours culturel, c'est-à-dire en l'occurrence une sensibilisation aux arts vivants : on fait vivre et ensuite on va au spectacle.** J'ai demandé à Malraux et au Dôme de faire des propositions de spectacles pour qu'on construise ensemble ces journées. Il fallait que les spectacles soient ni trop faciles ni trop complexes, il fallait que ça marche. A chaque fois (un parcours d'une journée par an, permettant trois pratiques), il y avait 20 personnes. En danse, il y avait Dominique Guillaudin, en musique l'APEJS, en théâtre la Cie de la Mandragore (...)*

La Charte m'a permis d'avoir des contacts avec la DRAC, qui m'a aidée sur plusieurs projets, en cofinçant des CEL. On pouvait ainsi financer des venues d'artistes, ce n'était pas seulement des crédits supplémentaires, et la DRAC apportait des critères qui étaient ouverts, tout en étant exigeant sur le plan professionnel. C'étaient des associations supports ou des collectivités qui étaient financées.

*Cette coopération a même dépassé la charte. On a fait une petite annexe à la charte, même si ce n'était pas une annexe financière. Au début du problème des CEL, la situation locale (Contrats temps libre de la CAF, contrats cantonaux, soutien de la DRAC) permettait de compenser ce genre de difficulté. **Le développement culturel était porté par de multiples partenaires. C'est pour ça qu'on arrivait à toucher les ados, pas que les enfants.** C'était simple et facile, tout le monde était de bonne volonté et à l'écoute. Je ne remettais pas en cause les choix artistiques. Nous étions tous des techniciens, la hiérarchie ne nous empêchait pas, mais personne ne nous a dit : il faut le faire » (Jeunesse).*

Malgré l'effondrement des politiques de l'Etat en matière de jeunesse, **la prise de responsabilité du conseil général dans le secteur jeunesse⁵⁴ a permis de continuer et d'approfondir cet axe transversal, entre éducation et temps libre.** Outre les nombreux emplois d'animateurs jeunesse qui ont été créés dans les territoires, le conseil général, au sein de ses propres services, a créé un poste transversal chargé de faire le lien entre les différents secteurs : éducation, culture, jeunesse, action sociale, etc.

⁵⁴ La compétence jeunesse est facultative, et le conseil général de la Savoie fait partie d'un réseau de 20 départements qui ont choisi cette compétence.

Actuellement, les personnes rencontrées estiment que cette transversalité n'en est qu'à ses débuts, car le lien collège / animation jeunesse, sur le terrain, ne se fait pas facilement. Toujours est-il **qu'on peut voir, là où ces rapprochements sont opérés, se croiser des logiques généralement séparées : premier et second degré, éducation et jeunesse fonctionnant ensemble. Le bénéfice des formations conjointes est souligné par tous, c'est le véritable creuset de l'action partenariale.**

6.4 Le lien avec l'enseignement privé

Une autre particularité issue des chartes est le lien avec le réseau de l'enseignement privé sous contrat, qui est important en Savoie, car il regroupe 20 écoles, 8 collèges et 7 lycées. Ce sont des établissements souvent assez actifs pour développer des projets, mais ce réseau est peu connu des partenaires culturels, qui ne s'adressent pas spontanément à ces établissements. L'ADMS y est perçue comme l'organe qui a permis le lien avec l'expérience importante développée dans le secteur public, comme une ouverture sur des partenariats insoupçonnés.

« On a toujours été en difficulté par rapport aux classes culturelles, aux APA ... Je ne comprenais pas bien les rouages du système, l'articulation entre DRAC, Inspection académique, ADMS. On n'avait pas de ligne budgétaire pour avoir des projets comme l'Inspection académique. On n'avait même pas de cahier des charges, de formulaires. Aujourd'hui c'est mieux, mais il faut toujours un contact avec l'Inspection académique. L'impact des classes à PAC a été faible dans le privé. On a eu quelques classes de découverte à dominante artistique. On est un peu en marge du système. Quand il y a une compagnie en résidence, un projet d'orchestre, on n'est pas sollicités. Il y a aussi le fait que je n'ai pas les mêmes compétences qu'un conseiller pédagogique » (entretien avec un représentant de l'Éducation nationale).

Le **rôle intégrateur** de l'ADMS est fortement souligné du côté des acteurs de l'enseignement privé.

6.5. Une expérimentation locale : les parcours culturels

Il est intéressant de mettre en valeur une expérimentation locale : les parcours culturels, qui sont construits dans un cadre contractuel entre 3 communes : Le Bourget du Lac, La Motte Servolex et Cognin. **Ces parcours culturels sont à la fois transversaux géographiquement (ils sont inter-communaux), et en termes de publics (ils croisent les publics d'écoles de musique et les publics scolaires ; ils peuvent prendre une dimension trans-générationnelle, associant par exemple une classe de petits et un foyer de personnes âgées).** Cinq partenaires culturels sont associés pour définir et faire fonctionner ces parcours : l'Espace culturel La Traverse, la Bibliothèque, l'atelier musical du Bourget du Lac et deux écoles de musique.

Les parcours mis en place sont des parcours de découverte, avec des temps de pratique, des concerts, des rencontres avec des professionnels. Ils ont pour but de généraliser l'accès aux équipements culturels pour toute une population d'âge scolaire. La coordination de l'opération et la levée des obstacles dus à la complexité de territoires (les trois communes ne sont pas liées dans une même intercommunalité), à la diversité des équipes culturelles, au montage politique et

financier, a été assurée pour le démarrage des parcours par l'ADMS, qui a assuré un rôle d'accompagnement.

« Les parcours culturels sont nés de l'école de musique de La Motte Servolex et de Cognin, qui avaient discuté avec l'ADMS du constat d'une baisse du nombre d'élèves, pourtant issus de milieux favorisés, et du fait que les jeunes ne vont pas au concert. C'est un double paradoxe. L'idée était de réunir les écoles de musique, l'Education nationale et une structure culturelle (La Traverse). Les parcours culturels doivent partir des souhaits des enseignants, de la rencontre des artistes, avec des pratiques communes. Le rôle de l'ADMS était motivé par le fait que les écoles de musique sont financées par le conseil général et ne forment que peu de pratiquants ultérieurs, et très peu de spectateurs. L'ADMS a signé une convention de partenariat en 2005, pour une démarche expérimentale, qui se termine en 2007.

Généralement, les écoles de musique elles-mêmes n'arrivent pas à pénétrer le milieu de l'Education nationale. On n'a que des enseignants déjà gagnés à la cause. Au contraire, dans les parcours culturels, on a pu commencer à faire émerger de nouveaux enseignants, par exemple sur une dimension transgénérationnelle. Ça a été quand même très dur de mobiliser les enseignants. On espère que les parcours vont générer du dynamisme » (Culture)

Les parcours culturels témoignent de ce tissage de liens souvent évoqué par les interlocuteurs rencontrés, qui, souvent, se superposent à d'autres tissages de liens autour des mêmes structures culturelles, et qui parfois rendent le terrain assez opaque pour le chercheur, qui peut avoir l'impression de prime abord que cela fait bien de réunions, bien des conventions pour des territoires peu étendus, des populations somme toute réduites.

Ce serait oublier que **l'éducation artistique ne s'accomplit pas uniquement dans des actions directes auprès d'élèves, et qu'une part non négligeable du travail peut s'accomplir s'il y a au préalable un dialogue, une connaissance mutuelle entre les acteurs d'un même territoire, ayant affaire à la même population d'enfants et de jeunes.** En ce sens, les parcours culturels, comme les chartes, comme *Les arts et les autres*, sont bien l'antithèse des dispositifs nationaux, au sens où l'Etat a longtemps entendu ce terme. Investir prioritairement dans les actions est à courte vue, car **le développement durable de l'éducation artistique ne peut provenir que de la formation des encadrants, de la création d'instances régulières de discussion et de coopération, de la construction de ressources mises à disposition.**

6.6. L'évolution du rôle de l'ADMS

Le rôle joué par l'ADMS est fréquemment évoqué par les personnes rencontrées dans le cadre de l'étude. Leurs propos dessinent **une typologie des modes de partenariat, qui est en partie contradictoire**, car l'addition des regards des uns et des autres fait apparaître des perceptions divergentes selon le positionnement institutionnel des acteurs.

Le tableau ci-dessous, extrait des travaux du groupe de suivi figurant dans l'annexe 3, fait apparaître, en les articulant, les éléments de cette typologie :

opérateur porteur de projets chef de file pilote, éclaireur	expertise caution validation	cadre pour l'action rôle structurant facteur de lien
écran obstacle monopole	intégration	publicisation médiatisation
ressources base de données formation	interface relais	accompagnement soutien mise en autonomie

Fig. 5 : Représentations des rôles de l'ADMS

La première ligne du tableau fait apparaître les éléments fondateurs du rôle de l'ADMS depuis sa création :

- un **rôle structurant**, dans la mesure où l'ADMS se situe comme étant une instance de médiation politique : elle fixe le cadre général pour le développement des initiatives dans le département, une mission consistant à faire le lien entre les acteurs, à mettre en cohérence et en synergie ;
- un **rôle opérant**, dans la mesure où l'ADMS se situe comme un acteur à part entière de l'EAC : sa mission de structuration s'appuie sur son expérience de porteur de projets (auprès des scènes départementales, programmation de spectacles décentralisés, gestion de parc de matériel, de planning de salles) ;
- un **rôle prescripteur**, dans la mesure où l'ADMS apparaît – même si beaucoup récusent sa capacité à jouer ce rôle – comme une spécialiste des champs culturels. On s'aperçoit, au fil des entretiens, que si l'ADMS est perçue par de nombreux acteurs locaux comme une instance d'expertise artistique, elle s'appuie beaucoup, en réalité, sur d'autres instances d'expertise extérieures au département : DRAC, Centre polyphonique régional, CFMI (Centre de formation de musiciens intervenants), directeurs de lieux de création et de diffusion. Le problème, qui reste encore à résoudre, est l'appui que l'ADMS peut et doit trouver à l'intérieur du département auprès des structures culturelles qui possèdent également cette même compétence d'expertise artistique.

La deuxième ligne fait apparaître les façons dont les effets de l'action de l'ADMS (qui résultent des éléments précédemment cités) sont perçus :

- certains secteurs isolés, sur le plan géographique aussi bien que sur le plan institutionnel, parviennent à trouver leur place dans la structuration des aides publiques et des projets. Le cas de l'enseignement privé a été cité pour mettre en évidence le **rôle intégrateur** de l'ADMS (en lien avec les services de l'Inspection académique pour ce point précis) ;
- **la médiatisation et la publicisation** (c'est à dire la diffusion dans un espace public médiatisé), de l'éducation artistique sont un des points forts de l'action de l'ADMS : il existe en Savoie une culture professionnelle du partenariat, de l'échange, de l'implication commune, en un mot de l'éducation artistique et culturelle, qui n'est pas seulement un

héritage de l'histoire, mais qui est entretenue par les instances de dialogue ouvertes par les multiples comités, groupes de travail, etc., dont l'ADMS n'est pas avare... ;

- **la concurrence et le blocage.** En effet, le corollaire de ces différents rôles, c'est le sentiment plusieurs fois exprimé que l'ADMS exerce une sorte de monopole sur l'éducation artistique. On voit en effet qu'en Savoie l'éducation au patrimoine, le lien théâtre / école doivent se développer dans des marges institutionnelles, et que la situation des arts plastiques est beaucoup plus marginale que dans d'autres départements malgré l'énergie de la conseillère pédagogique et des enseignants-relais.

La troisième ligne met en évidence **les rôles que l'ADMS doit renforcer et développer dans l'avenir** aux yeux des personnes rencontrées:

- **l'interface** entre les mondes professionnels, ce qui est son cœur de métier ; mais aussi, et cette fonction est insuffisamment développée, **la fonction ressource et base de données.** Il manque une fonction d'observation quantifiée d'un certain nombre de données, comme par exemple le nombre de chœurs d'enfants en activité, les formations proposées sur le territoire de la Savoie (qui ne seraient pas uniquement des formations organisées par l'ADMS), etc. L'état des lieux établi pour le schéma départemental a fait apparaître de nombreux manques sur ce point ;
- enfin, la **fonction d'accompagnement** doit être largement développée : être moins dans le faire, davantage dans la mise en autonomie, dans l'accompagnement des initiatives locales. Cela signifie que l'ADMS doit réduire certaines activités, comme les activités de programmation, pour privilégier d'autres types de présence. Les exemples déjà cités précédemment (Voix du Prieuré, parcours culturels des communes de La Motte Servolex, Cognin et Bourget du Lac) montrent toute l'efficacité de ce rôle de conseil et de soutien, qui respecte l'autonomie des acteurs.

VII. LES ACTEURS DE LA MEDIATION : LE CAS DES MUSICIENS INTERVENANTS ET DES DANSEURS INVESTIS DANS LA TRANSMISSION

Ce point de l'étude concerne les limites de l'action menée par l'ADMS dans sa configuration actuelle. Il pose le problème de la cohérence entre la mission médiatrice de la structure et sa politique d'emploi.

Le système mis en place par l'ADMS est en quelque sorte saturé d'intermédiaires, saturé de médiations. L'ADMS elle-même s'est positionnée dans une zone d'interface, en étant ni exclusivement sur l'offre culturelle et artistique, ni purement sur la pédagogie, mais dans un rôle de mise en relation, de croisement de regards et d'expériences. C'est une position difficile à tenir dans le champ culturel, où les compétences de spécialité sont de loin les plus valorisées. On a vu plus haut, à propos du Pôle ressource musique et voix, **comment le savoir-faire particulier de l'ADMS est parfois difficile à faire valoir en tant que compétence culturelle à part entière.** Le rôle des acteurs intermédiaires comme les conseillers pédagogiques, ou les professeurs relais, situés comme ceux-ci à la croisée de compétences particulières, est lui aussi essentiel : c'est une des pièces maîtresses du système.

En revanche, au sein de l'ADMS, le besoin de transversalité se croise mal avec la multiplicité des champs d'action (enseignement musical, danse, chant choral, petite enfance, milieu hospitalier et handicap, etc.) et des modes d'action (programmation, accompagnement, interface, suivi des projets, éducation artistique et culturelle, fonction ressource, communication, etc.). Il en résulte parfois une certaine dispersion dans la politique de recrutement de coordonnateurs et de chargés de mission par l'ADMS, certains postes résultant d'un cumul d'heures stabilisé au cours des années. Comme nous l'avons vu précédemment, le développement des pratiques vocales en dehors du partenariat actif avec l'Inspection académique souffre paradoxalement d'être l'affaire de tous au sein de la structure⁵⁵.

D'autre part, les musiciens intervenants, dont la formation prend en principe en compte le rôle de médiation entre école, enseignement musical et structures culturelles, occupent une place relativement marginale dans le système en Savoie. Leur nombre est réduit, même compte tenu de la densité de population dans le département (27 dans tout le département, contre 127 dans l'Isère). La manière dont leur rôle est évoqué au cours des entretiens pose question. Certes, il faut tenir compte du fait que les acteurs rencontrés dans le cadre de l'enquête sont en nombre limité, et que leurs propos ne sont pas représentatifs de l'opinion de l'ensemble des acteurs du département. Toutefois, il ressort des entretiens que les musiciens intervenants n'ont pas de place véritable dans la zone d'interface qu'anime l'ADMS. Ils sont le plus souvent définis par des compétences qu'ils ne peuvent avoir de par leur statut ou leur formation.

⁵⁵ L'organigramme disponible sur le site Internet de l'ADMS ne mentionne aucun chargé de mission pour les pratiques vocales ; il ne mentionne pas non plus quelles sont les responsabilités de chacun pour le développement de ces pratiques ; aucun renvoi n'est fait sur le site pour accéder au pôle de ressources Musique, Voix et chant choral.

C'est surprenant à deux égards. D'abord, parce que la formation de musicien intervenant est explicitement située à la confluence de compétences pédagogiques, artistiques et culturelles. Au sens propre, ce sont des médiateurs culturels, à la fois à l'intérieur de champs de compétences spécialisées, et un peu en dehors. Ensuite, parce la culture de travail qui prévaut depuis longtemps à l'ADMS est très proche de celle des titulaires du diplôme de musicien intervenant préparé dans les CFMI (Centres de formation de musiciens intervenants), les *dumistes* : méthodes actives, ouverture culturelle et artistique, capacité à intervenir personnellement auprès des enfants, mais aussi à monter un projet avec des musiciens professionnels. Peut-être les *dumistes* sont-ils insuffisamment formés - et poussés - au partenariat institutionnel et au partenariat de projet. Mais cela n'explique pas cette sorte de « boîte noire » perçue par le chercheur lorsque les personnes rencontrées évoquent le rôle des musiciens intervenants.

*« J'ai du mal à saisir le rôle des CPEM – conseillers pédagogiques en éducation musicale – par rapport aux intervenants. Ils servent surtout à rédiger les projets ou à aider pour les mettre ne forme. Si j'ai besoin d'un conseil sur le fond, je m'adresse au directeur d'école de musique. J'ai l'impression qu'il y a **une difficulté pour les CPEM à cerner le rôle des musiciens intervenants.** Par rapport à l'appréhension de l'ADMS du rôle des musiciens intervenants, j'ai l'impression qu'au CFMI, on n'est pas très préparés à la collaboration institutionnelle » (Culture).*

« Pour la musique c'est plus compliqué à cause des dumistes. D'abord parce que leur profil est très variable, entre artistes et pédagogues. On avait en fait transposé ce système dans la danse et le théâtre. On demande maintenant aux dumistes de changer d'approche, d'intervenir en tant qu'artistes. Pour moi, le dumistes est un intervenant, au même titre qu'un conférencier. Il faut accompagner cela avec le lien avec un artiste. L'éducation culturelle, ce sont ces parcours accompagnés par un dumiste ou un intervenant : l'éducation artistique, c'est fondé sur la présence d'un artiste. En musique, il y a très peu d'artistes associés. En danse, la médiation est une compétence secondaire des danseurs » (Education).

« J'ai l'impression que l'ADMS n'accorde pas de crédit aux musiciens intervenants ; il n'y a pas de politique de l'ADMS à ce niveau. [...] Les dumistes, on est formés pour toucher les enfants de 4 à 11 ans. Pourquoi l'ADMS ne se repose pas plus sur les musiciens intervenants ? » (Culture).

Inversement, un directeur d'école de musique très investi dans l'action culturelle dresse le portrait d'un musicien intervenant, avec l'étendue de ses différentes compétences :

« Depuis 3 ans, on travaille avec le milieu scolaire, on a un intervenant spécialisé. Ce n'est pas quelqu'un qui fait à la place de. On monte le projet avec les enseignants. On apporte un soutien à l'année, au trimestre. On essaie de croiser avec d'autres arts : cirque, arts plastiques. On tient à ce que l'intervenant soit aussi prof de formation musicale, travaille également avec le CHS (2 heures). [...] Il a fait beaucoup de colonies de vacances, il a une vraie ouverture culturelle. Cette année il fait 6 heures/semaine en milieu scolaire, l'année prochaine, on ira vers un mi-temps. Il est lui-même artiste, et il monte un spectacle en ce moment sur la musique africaine » (Culture).

N'ayant rencontré qu'un seul musicien intervenant au cours de l'enquête de terrain, **il semble indispensable, soit de ménager un entretien avec le coordonnateur des musiciens intervenants auprès de l'ADMS, soit de créer un petit groupe de travail avec des représentants des musiciens intervenants du département.** En effet, avec l'évolution prévisible du rôle des professeurs d'école de musique, qui vont développer de plus en plus de compétences de médiation, d'intervention artistique et culturelle, le rôle et le statut déjà

fragiles des musiciens intervenants vont se trouver remis en question. Certes, le rôle des professeurs d'école de musique ne pourra pas être de même nature. Mais cela n'empêchera pas les crispations, de part et d'autre. Il est donc indispensable de formuler clairement la répartition des compétences et des rôles.

La même question s'est posée à propos de danseurs formés, dans le cadre d'un stage décentralisé « Danse à l'école », à la transmission et à la médiation :

« On voit aussi ça dans l'action des « danseurs intervenants ». Danser, c'est un art, c'est une histoire, ce n'est pas seulement une pratique. Il n'est pas nécessaire d'être un praticien professionnel intensif, il suffit parfois de sortir beaucoup, d'être très curieux. Ce n'est pas un sot métier, de parler d'histoire de l'art » (Culture).

« Musicien intervenant, c'est un statut, un diplôme, une formation. Les « danseurs intervenants », c'est compliqué ; on a eu des soucis avec la DRAC là-dessus. Il faut distinguer danseur professionnel, danseur formateur et danseur transmetteur. On avait très peu de danseurs professionnels et de rares vrais danseurs enseignants. Il y en a, mais on ne sait pas où les placer, et vers quels métiers les orienter. Il y a des DE⁵⁶, des dispensés, des « sans grade », sans stage Danse à l'école, qui viennent du tango... » (Culture).

Cette action de formation s'est située dans une zone de flou relatif entre la demande institutionnelle (l'Inspection académique et la DRAC) et le montage local. Le contexte global est celui de la formation « Danse à l'école », appuyée sur un réseau national (« Danse au Cœur », Centre national de la Danse) bien identifié et expert sur les questions de partenariat entre artistes et enseignants. La formation était prévue en deux temps, le premier en formation proprement dite, le second consacré à une mise en situation. Le second temps a été repoussé et devait avoir lieu en 2007 ou 2008.

« Le Stage Danse à l'école, c'était plutôt un stage de reconversion pour aller vers des fonctions de médiation. Les danseurs professionnels issus des troupes, d'institutions (Gallotta, Opéra de Lyon) ne sont pas venus. On a eu des danseurs de petites compagnies de la région et 4-5 danseurs locaux. En fait, le public cible n'a pas répondu. La DRAC était déçue que cette proposition de reconversion vers des métiers de médiation... C'est Agnès Bretel du CND qui a eu la responsabilité pédagogique de ce stage. On n'a pu faire que la première année de la formation. La 2^e année devait être une mise en situation » (Culture).

« Les danseurs étaient très satisfaits. Ça a rompu leur isolement, car c'est vrai qu'on a du mal à se fédérer en collectifs. Et ils ont vu ce qui se passe en Savoie, avec une transversalité entre le CNR et la petite école de campagne » (Culture).

Cette action est **révélatrice des tensions et des conflits de légitimité autour de la médiation culturelle dans le spectacle vivant :**

« Le stage d'il y a deux ans, ça venait de mon idée de faire une formation décentralisée à Chambéry avec Bernadette Le Guil. Or il y a 4 ans, elle m'a sollicitée pour que l'ADMS prenne en charge un stage décentralisé « Danse à l'école ». Du partenariat de type « Danse à l'école », on est passé à la formation de médiateurs, avec des idées sur la reconversion des danseurs. Le problème, c'est que beaucoup de danseurs ont cru que c'était un stage « Danse à l'école », avec beaucoup de pratique. Mais on n'a eu aucun danseur de compagnies avec des pratiques

⁵⁶ Diplôme d'État pour l'enseignement de la danse

professionnelles, avec des revenus issus des cours » (entretien avec un professionnel de la Culture).

La médiation culturelle dans les arts vivants est une notion floue et complexe. Elle met en jeu des représentations professionnelles, et est susceptible de cristalliser des conflits de nature corporatiste. Au moment où le partenariat entre éducation, culture et jeunesse met en place des transversalités remarquables, la réflexion sur les répartitions des rôles entre artistes, enseignants spécialisés, enseignants, musiciens intervenants, médiateurs, animateurs jeunesse, apparaît comme un chantier urgent à traiter. Pour échapper aux tensions inévitables entre acteurs du même territoire, ce chantier devrait être accompagné par des instances de conseil et d'expertise extérieures aux enjeux locaux.

CONCLUSION

En conclusion, il n'est pas possible de revenir sur tous les éléments de diagnostic et de préconisation qui figurent dans ce rapport d'étude. On se contentera de souligner trois points qui paraissent prioritaires.

Les arts et les autres : préconisations pour une nouvelle édition

Les éléments suivants devraient être retravaillés dans la perspective d'une nouvelle opération en 2009-2010 :

- la qualité et la cohérence de l'offre artistique et culturelle : **renforcer le lien avec les structures de diffusion et de création**, et leur donner la possibilité de faire des offres culturelles inédites, de type « carte blanche » ;
- **l'ancrage plus fort des projets dans des démarches de création** portées par les artistes ;
- investir davantage la création de **temps, d'espaces de communication, de réflexion, de restitution** à la fois aux acteurs et à un large public, et faire circuler ces outils de médiation ;
- réfléchir à une **communication grand public**, appuyée sur un concept simple, exprimable en peu de mots ;
- **éviter la dispersion par l'accumulation de projets** ;
- **être attentifs à l'arrivée de nouveaux partenaires** du secteur éducation et jeunesse, n'ayant encore jamais montés de projet culturel.

Préconisations pour l'ADMS

- **Mettre en place un outil d'évaluation quantitative** des actions menées, en prenant en compte des paramètres géographiques, sociologiques, etc. ;
- **dissocier** la présentation des fiches de projet d'action, nécessairement développées, et la présentation des bilans, qui doivent être beaucoup plus synthétiques ;
- mieux articuler les différentes missions exercées par l'ADMS et **renforcer véritablement le Pôle voix** avec un pilotage bien identifié au sein de la structure ;
- mettre en place, au sein de l'ADMS ou dans une autre structure, les moyens du **développement du secteur des arts plastiques** et du partenariat avec les établissements scolaires dans ce domaine.

Education artistique et emploi culturel

Les changements actuels qui se dessinent en Savoie, déjà bien engagés pour le Dôme Théâtre, et en prévision pour l'Espace Malraux, devraient faire sortir l'ADMS des conflits de légitimité décrits plus haut et situer mieux son rôle, non dans une attitude de contre-expertise, mais dans un accompagnement, une expertise culturelle pour des lieux ayant des lignes artistiques affirmées.

Ce devrait être l'occasion d'une **réflexion sur l'emploi culturel, car 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 s'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, sans poser en parallèle une vraie réflexion sur les conditions de travail et d'emploi des artistes partenaires de ces projets.**

Une première solution consiste à **utiliser, voire à renforcer les moyens mis par certaines structures culturelles sur des accueils d'artistes**, sur des projets d'envergure. Le projet de comédie musicale monté dans le cadre de l'opération *Les arts et les autres* par le Dôme Théâtre avec le compositeur Guillaume Paul et le chorégraphe Denis Plassard, a pu se faire parce qu'il y avait une forme de coproduction financière avec l'ADMS. Mais cette solution a un effet pervers : comment faire la part des choses entre les missions normales de ces structures et le caractère exceptionnel d'un projet qui nécessite un financement complémentaire ?

Une deuxième solution consiste à **missionner des équipes artistiques, qui peuvent être locales, mais qui devraient également être extérieures au département**, notamment en matière d'art vocal, pour une durée significative, de un à trois ans, en ciblant des territoires particuliers, et en combinant une commande artistique et une mission d'action culturelle. Cette solution a l'avantage de cibler directement les collectifs artistiques ; elle ne peut toutefois être efficace que si les lieux de diffusion sont associés à la réflexion.

Une troisième solution consisterait à **mutualiser les compétences artistiques**, comme l'a fait Dominique Guilhaudin, en animant l'activité d'un groupe de danseurs durant plusieurs années en tant que chargée de mission et chorégraphe, ainsi que la gestion des relations avec les établissements scolaires, les enseignants, le secteur jeunesse. Cette mutualisation peut se faire soit au niveau de l'ADMS soit au niveau des territoires, avec la création de coordonnateurs culture sur le modèle des coordonnateurs jeunesse. Elle peut également se faire au niveau des compagnies implantées en Savoie, en favorisant la gestion mutualisée des projets, de la recherche de financements, de l'organisation pratique. Elle devrait permettre aux artistes d'avoir une vision globale des engagements auxquels ils auraient à faire face, à travailler aussi sur des échanges au sein de mêmes projets d'écoles.

ANNEXES

- **Annexe 1 : liste des entretiens**
- **Annexe 2 : grille d'entretien**
- **Annexe 3 : synthèse de la séance de travail du groupe de suivi du 17 janvier 2006**
- **Annexe 4 : synthèse de la séance de travail du groupe de suivi du 14 mars 2006**
- **Annexe 5 : documentation étudiée**
- **Annexe 6 : repères bibliographiques**

ANNEXE 1

LISTE DES ENTRETIENS

	Nom Prénom	Fonction	Territoire d'intervention
1	Belly Nadine	Responsable service culturel et de l'Espace La Traverse Le Bourget du Lac	Bassin aixois
2	Boutin Pierre	Directeur ADMS	Savoie
3	Bouveresse Martin	Stagiaire CFMI, impliqué dans le projet Aiguebelle	Maurienne
4	Buet Jean-Pierre	Directeur école de musique canton de St Alban Leysse	Bassin chambérien
5	Carloz Nicolas	Instituteur impliqué dans <i>Les arts et les autres</i> , projet à Bessans	Maurienne
6	Cayrol Monique	Coordonnatrice du projet <i>Les arts et les autres</i>	Bassins chambérien, aixois, APS
7	Chambon Annick	Coordonnatrice danse collège lycées	Maurienne
8	Chambon Pierre-Loïc	Responsable adjoint mission jeunesse CG73	Savoie
9	Chapsal Anne-Marie	Coordonnatrice musique danse, petite enfance ADMS	Savoie
10	Chardon Fabrice	Coordonnateur musique, danse, santé	Savoie
11	Colombier Cyrille	Professeur coordonnateur musique Rectorat de Grenoble	Savoie
12	Dahmane Ahmed	Coordinateur jeunesse Montmélian aujourd'hui au SIVU Durmettaz	Canton Aix-Sud
13	Daoud Farid	Directeur-adjoint ADMS	Savoie
14	Deulin Valérie	Secrétaire générale Espace Malraux	Savoie
15	Elouard Véronique	Chorégraphe Cie Talon Pointe	Combe de Savoie
16	Gambut Chantal	Maire Le Bourget du Lac	Bassin aixois
17	Geslin Valérie Sochas Janine	Coordonnatrice jeunesse Beaufortain, directrice de l'association d'animation du Beaufortain	Beaufortain
18	Gourbeyre Françoise	Directrice du Dôme Théâtre	Bassin albervillois
19	Guerin Ellen	Direction Culture et patrimoine, conseil général de la Savoie	Savoie
20	Guilhaudin Dominique	Chorégraphe Cie Gambit	Combe de Savoie
21	Idray Jean-Luc	IPR musique académie de Grenoble	Académie Grenoble
22	Julliard Laurent	Directeur école de musique	Maurienne

23	Lassaud Anne-Gaëlle	Coordonnatrice projet culturel CHS Bassens	bassin chambérien
24	Lefebvre Marie-France	Conseillère éducation artistique, DRAC Rhône-Alpes	Région Rhône-Alpes
25	Marcel-Berlioz Laure	Conseillère musique, DRAC Rhône-Alpes	Région Rhône-Alpes
26	Maurel Sabine	Institutrice, formatrice IUFM arts plastiques	bassin chambérien
27	Mignola Patrick	Vice-président du conseil général de la Savoie maire de La Ravoire	Savoie
28	Olivier Marie-Françoise	Conseillère pédagogique en arts visuels	Savoie
29	Paquier Isabelle	Conseillère pédagogique en éducation musicale	Savoie
30	Paul Guillaume	Compositeur, Cie Vox théâtre	Bassin chambérien
31	Pionnier Luce Larre Pierre	Coordonnatrice DDJS Inspecteur DDJS chargé du secteur partenariat et développement	Savoie
32	Revel Bob, Dijoud Jean-Claude	CNR Chambéry – Pays de Savoie	Chambéry
34	Rey Annie	Coordonnatrice projets 1 ^{er} degré, Direction de l'enseignement catholique	Savoie
35	Ruffier J-Pierre	Président de l'ADMS	Savoie
36	Sindirian Luc	Inspecteur d'académie adjoint	Savoie
37	Veyrinas Philippe	Directeur des affaires culturelles, conseil général de la Savoie	Savoie

ANNEXE 2

GRILLE D'ENTRETIEN

1. Profil personnel :

- Formations et expérience antérieure
- Fonctions actuelles
- Évolution professionnelle au cours des 10 dernières années (par rapport aux actions des différentes chartes)

2. Les réseaux de coopération et leur évolution dans le temps :

- Atouts et difficultés de la situation en Savoie
- Les partenaires incontournables
- Les partenaires constants (les mêmes depuis l'origine)
- Les partenaires proches
- Les partenaires éloignés, occasionnels
- Typologie des partenaires : institutions, structures, collectifs artistiques, individuels

3. Les démarches

- Ressemblances et différences par rapport à des dispositifs nationaux proches : PAE, APA, classes culturelles, classes à PAC
- Caractéristiques-types d'un projet de type charte puis de type *Les arts et les autres* (durée, rôle du partenaire culturel, coût, modes de finalisation...)
- Y a-t-il des différences de nature entre les premiers projets de type charte et les projets de type LA ?
- Voit-on se profiler un ou des types nouveaux de dispositifs locaux ?
- Quel lien avec le schéma départemental d'enseignement artistique ?
- Quel lien avec d'autres politiques d'éducation artistique dans le même territoire mais dans des cadres différents ?

4. Les acteurs

- Typologie des acteurs éducatifs et culturels : Education nationale et culture notamment
- Le rôle du politique dans la définition et la mise en œuvre : dimension locale, dimension départementale (+ dimension régionale ou nationale)
- Artiste et/ou intervenant ?
- Le rôle des dumistes dans la médiation culturelle

5. Le rôle de l'ADMS

- Interface
- Porteur de projet
- Ressources
- Expertise
- Monopole
- Structuration
- Publicisation
- ...À compléter au fur et à mesure des entretiens

6. La conception de l'éducation artistique mise en œuvre

- Quelle définition personnelle de l'éducation artistique ?
- Des enseignements artistiques ?
- Du partenariat ?
- Quel lien entre éducation artistique et enseignements artistiques ?
- Entre éducation artistique et pratiques en amateur ?
- Entre temps scolaire et temps non scolaire ?
- Quelles formes de rencontre entre projet de classe (ou d'enseignant) et projet (proposition) culturel ?
- Quelles formes de médiation mises en œuvre : interface, mise en relation, recherche d'intervenants ponctuels
- Quel lien avec l'offre culturelle (existante ou à créer dans le cas des pratiques vocales) ?

7. Les pratiques d'évaluation

- Quelles pratiques d'autoévaluation au niveau :
 - des acteurs ?
 - des décideurs ?
 - des intermédiaires ?
 - du politique ?
- Quels outils d'évaluation sont utiles ? Sont nécessaires ? Sont absents ?

8. Envoi

- Qu'attend l'enquête des retombées de cette étude ?
- Comment définit-il le point le plus fort ou le plus signifiant de la politique mise en œuvre ?
- Quels conseils donne-t-il par rapport à des personnes à rencontrer (si le cadre de l'enquête était plus large) ?
- Y a-t-il une question qui n'aurait pas été posée, une dimension non prise en compte dans les questions posées ?

ANNEXE 3

SYNTHESE DE LA SEANCE DE TRAVAIL DU GROUPE DE SUIVI DU 17 JANVIER 2006

Lors des entretiens, les personnes interrogées à propos du ou des rôles qu'ils estiment joué(s) par l'ADMS utilisent un vocabulaire assez varié, qui a été recensé dans le cadre de l'étude :

accompagnement
 cadre pour l'action
 caution validation
 chef de file
 éclaireur
 écran obstacle
 expertise
 faire du lien, mais pas porter le lien
 fixe un cadre pour la mise en autonomie (et non pas l'indépendance).
 intégration
 interface
 monopole
 opérateur
 pilote
 porteur de projet
 publicisation
 relais
 ressources
 rôle structurant
 soutien

Ces différents rôles peuvent être articulés sous forme d'un tableau traçant les grandes tendances pour qu'apparaissent les enjeux :

opérateur porteur de projets chef de file pilote, éclaireur	expertise caution validation	cadre pour l'action rôle structurant facteur de lien
écran obstacle monopole	intégration	publicisation médiatisation
ressources base de données formation	interface relais	accompagnement soutien mise en autonomie

ANNEXE 4

SYNTHESE DE LA SEANCE DE TRAVAIL DU GROUPE DE SUIVI DU 14 MARS 2006

Cette séance de travail a porté sur la terminologie utilisée pour désigner trois pôles de référence dans le domaine de l'EAC: enseignements artistiques, éducation artistique et éducation culturelle. Chacun était invité à donner sa propre acception des trois termes. La synthèse des réponses établie individu par individu est la suivante :

Enseignements artistiques	Éducation artistique	Éducation culturelle
Pratiques personnelles individuelles et/ou collectives. Action culturelle et artistique. Rencontre avec la culture et les arts. Un enseignement sans éducation est-il possible, valable, justifiable ?	Enseignements obligatoires (musique, arts plastiques). Ateliers artistiques. Parcours artistiques, de la classe à la scène. Acteur / spectateur. Passer d'une démarche subie à une démarche choisie → vers l'éducation culturelle.	Education du regard, des sens.
Différence enseignement / éducation = différence spécialisation / général. Pose la question du rôle des différentes institutions (scolaires, écoles de musique, etc.).	Devrait être faite, ou au moins commencée à l'école.	Eduquer le futur citoyen, le futur spectateur, le futur amateur.
Un choix personnel de l'enfant, de l'adolescent, de l'adulte. Réservé à une élite. Apprentissages des techniques. Redéfinir le but : épanouissement, formation professionnelle... ? Deux objectifs coexistent : former de bons amateurs, former de futurs professionnels. Souvent très éloigné du contemporain.	L'éducation artistique est un droit. L'éducateur, l'animateur, l'enseignant font entrer dans l'histoire des arts, qui est l'histoire des hommes. L'artiste apporte un regard sur le monde, une recherche, un sens de ces premiers gestes. Oser dire, oser faire, oser parler de l'art. Accéder aux questions de sens, du regard sur soi et sur le monde.	L'éducation culturelle est un droit. Rôle de la famille. Rôle des structures éducatives. Connaître ses origines, les valoriser, les accepter, les intégrer. Connaître son environnement, qui est différent de sa culture. Dimension importante : les pratiques en amateur. Ce sont les premiers gestes qui sont importants, l'impact de la première expérience.
Expérience de l'apprenant. Relation privilégiée avec un enseignant. En général, l'enseignant est seul. Méthodologie, technique.	Expérience du sujet. Relation du sujet avec un artiste. Ne peut se faire qu'avec une ouverture sur le monde culturel. Conscience du lien entre les différents arts.	Expérience de la personne. Relation avec les autres. C'est plutôt une expérience politique. Importance de certains domaines (ex : culture scientifique).
Apprentissage d'une discipline, techniques. Présence d'un maître, d'une	Mieux connaître la culture artistique. Approche des différentes	Moins contraint, plus interactif. On sort de la question disciplinaire.

relation verticale descendante. Contrainte.	disciplines. Développer la sensibilité artistique, l'expression par des productions artistiques. Il y a toujours des disciplines, des techniques.	On part du sujet, et non des objets. Culture au sens large du terme. Curiosité intellectuelle. Contre-culture, culture alternative.
Techniques, apprentissages, codes, moyens, maillon d'une chaîne, programme, cursus.	Sens critique, parti pris. Donne le sens. Aiguise et affûte le parcours d'éducation culturelle. Prépare le parcours d'enseignement artistique.	Approche globale, transversale, cognitive. Condition nécessaire de l'éveil, développement de la personnalité. Place dans la société, dans le monde. Prendre sa culture en main, se confronter. Mettre en communication, en relation.

Au-delà de cet exercice, il faut citer cette remarque d'un participant :

*« il faut introduire deux autres notions : **l'action culturelle et l'action artistique**. Car dans notre travail d'interface, il faut mettre en permanence en lien l'offre culturelle et artistique et la demande. Donc enseignements artistiques, éducation artistique et éducation culturelle, c'est faire un mouvement de cette offre vers les gens. Ça enrichit les personnes, ça les nourrit. C'est une mise en mouvement ».*

ANNEXE 5

DOCUMENTATION ETUDIEE

- *Arts et Culture. Réunions de territoire octobre 2005*, document de bilan, Inspection académique de la Savoie
- *Ateliers artistiques en collèges publics*, Académie de Grenoble, année 2005-2006, octobre 2005
- *Bilans d'activité ADDIM et ADMS depuis 1996*
- *État des lieux des établissements d'enseignements artistiques en Savoie*, ADMS, mars 2006
- *L'éducation artistique et culturelle, bilan et perspectives*, groupe de pilotage académique DRAC – Rectorat de Grenoble, décembre 2005
- *Les arts et les autres*, documents du comité de pilotage du 19 janvier 2004
- *Les arts et les autres*, dossier de presse 19 janvier 2004
- *Les arts et les autres*, revue de presse 2003-2004
- *Plan Arts et Culture 2005-2009*, Inspection académique de la Savoie
- *Projet d'école ; présentation des types d'actions*, formulaire de l'Inspection académique de la Savoie
- *Savoie Mag, L'élan artistique*, magazine du conseil général de la Savoie, septembre 2003

ANNEXE 6

REPERES BIBLIOGRAPHIQUES

Ouvrages, articles et études

- ASTIER Isabelle, BALUTEAU François, GAUTHERIN Jacqueline, *Les parcours culturels à Annecy : vers la mise en œuvre d'une politique éducative locale concertée ?* Observatoire des politiques culturelles, 2000
- AUTHELAIN Gérard, *A l'école, on fait musique*, éd. Van de Velde, 2003
- BAUDELLOT Olga, RAYNA Sylvie, *Les bébés et la culture : Eveil culturel et lutte contre les exclusions*, L'Harmattan INRP, 1999
- BICHAT Jean-Marcel, *L'enseignement des disciplines artistiques à l'école*, 2004, Conseil économique et social
- BONJOUR Marcelle, MOCQUART Jean-Yves, *D'une écriture l'autre : Le corps lisière entre les arts*, 2005, Paris : CNDP / Chartres : Danse au cœur (DVD)
- BORDEAUX Marie-Christine, « Les nouvelles données de l'éducation artistique », in Françoise Buffet (dir.), *Education et culture en Europe : Le rôle du partenariat*, 2003, Paris : L'Harmattan (coll. Education et société), p. 223- 230
- BORDEAUX Marie-Christine, « Éducation artistique et culturelle : L'exemple d'Annecy, d'une compétence d'État partagée à une politique éducative locale concertée », *L'Observatoire* [30], été 2005, p. 13-16
- BORDEAUX Marie-Christine, « Éducation artistique et territoire : Synthèse de l'Université d'été de Chambéry », *L'Observatoire* [23], hiver 2002-2003, p. 13-16
- BORDEAUX Marie-Christine, « L'éducation artistique et culturelle », in Guy Saez (dir.), *Institutions et vie culturelles*, 2005, Paris : La documentation Française (coll. Les Notices), p. 65-69
- BORDEAUX Marie-Christine, « L'éducation musicale à l'école et l'enseignement musical spécialisé : rappels historiques et repères théoriques », interventions aux journées d'études « Les collectivités partenaires de l'éducation musicale » (Université Lumière Lyon2), 13 novembre 2003, mis en ligne le 10 mai 2004 (Lyon 2 / Département Arts du spectacle et musique) [mis en ligne] http://lesla.univ-lyon2.fr/article.php3?id_article=588
- BORDEAUX Marie-Christine, « Les synergies entre Etat et collectivités pour le développement durable de l'éducation artistique », in *Actes des Assises nationales de l'éducation artistique théâtre et spectacle vivant*, 2006, Nantes : Scérén - CDDP Pays de la Loire, p. 40-45
- BORDEAUX Marie-Christine, « Synthèse des journées d'étude », in *L'évaluation dans les politiques culturelles territoriales et l'observation culturelle en région : quelles articulations ?*, 2004, Grenoble : Observatoire des politiques culturelles, p. 99-101
- CARASSO Jean-Gabriel, CETTOLO Hélène, LEFEBVRE Alain, *Mise en réseau des ressources culturelles de la communauté d'agglomération Castres-Mazamet : diagnostic des ressources culturelles des 16 communes*, Observatoire des politiques culturelles, 2000
- CARASSO Jean-Gabriel, *Nos enfants ont-ils droit à l'art et à la culture ?*, Ed. de l'Attribut, 2005

- CARDINET Annie, *Ecole et médiation*, Toulouse : Erès, 2000.
- FILIOD Jean-Paul (dir.), *La place, le statut et les usages des arts en école maternelle : L'exemple de l'expérience lyonnaise Enfance, arts et langages, rapport de recherche 2005-2006*, IUFM de Lyon
- Filiod J.P., 2007 (dir.), *Quand l'éducation artistique ne va pas de soi. Enfance Art et Langages, programme lyonnais d'éducation artistique et culturelle en école pré-élémentaire, 2ème phase*, IUFM de Lyon - Université Claude Bernard Lyon 1, INRP, ville de Lyon, Ministère de l'éducation nationale et de la recherche (IA du Rhône)
- GOTTESDIENER Hana., MICOUD André., VILATTE Jean-Christophe, *Évaluation des parcours d'éducation artistique et culturelle*, 1997, Ministère de la Culture et de la Communication / DDF
- KERLAN Alain, *L'art pour éduquer ? La tentation esthétique*, Laval : Presses de l'université de Laval, 2004
- KERLAN Alain (dir.), JOLLY Francis, *Des artistes à la maternelle*, Lyon : CRDP, 2005
- LAURET Jean-Marc , Synthèse du symposium. Symposium européen et international de recherche : « *Evaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle* » 10-12 janvier 2007 Centre Georges Pompidou. [mis en ligne] <http://www.educart.culture.gouv.fr/>
- LAURET Jean-Marc, *L'éducation artistique et culturelle en France*, , 2005, Ministère de la culture et de la communication
- LISMONDE Pascale *Les arts à l'école, le Plan de Jack Lang et Catherine Tasca*, , SCEREN-CNDP/Editions Gallimard, collection Folio, mars 2002
- MARLAND MILITELLO Muriel, *Rapport d'information déposé par la Commission des affaires culturelles, familiales et sociales, sur la politique des pouvoirs publics dans le domaine de l'éducation et de la formation artistiques*, 2005, Assemblée nationale. Commission des affaires culturelles, familiales et sociales
- MEZIERE Jean-Claude, *Théâtre et éducation - constats et enjeux*, ministère de la Culture/Association nationale de recherche et d'action théâtrale (ANRAT), 1994
- PUJAS Philippe et UNGARO Jean, *Une éducation artistique pour tous ?*, Editions Policultures/Erès, avril 1999
- RIGAUD Jacques, *Pour une refondation de la politique culturelle*, 1996, Paris : La Documentation française
- SIMON Jacky et TOULEMONDE Bernard, « Décentralisation et autonomie », in *Le système éducatif en France*, La documentation Française, 2004.

Publications collectives

- *La musique : un enseignement obligatoire, pourquoi ? comment ? Centre de Formation des musiciens intervenant à l'école (CFMI)/L'Harmattan, 2000 Actes du colloque de Lyon (1er et 2 octobre 1999)*
- *L'éducation musicale de l'école à l'université : Actes du colloque national de Dijon – mars 2002, CNDP-Scérén, 2003*
- *Prêtez l'oreille ! Livre blanc des actions éducatives des orchestres, Association française des orchestres, 2003*

- *Actions/publics pour l'art contemporain*, ministère de la Culture et de la Communication, Délégation aux arts plastiques /Editions 00h00, 1999
- *Guide de la danse et de l'action culturelle*, éd. Cité de la musique
- *L'éducation artistique, un nouvel enjeu pour les collectivités territoriales : autour du spectacle vivant et du théâtre en particulier*, CNDP-Scérén / CDDP Pays de la Loire, 2003
- *L'éducation musicale de l'école à l'université : actes du colloque national de Dijon – mars 2002*, CNDP-Scérén, 2003
- *La musique : un enseignement obligatoire, pourquoi ? comment ?* Centre de Formation des musiciens intervenant à l'école (CFMI)/L'Harmattan, Actes du colloque de Lyon (1er et 2 octobre 1999), 2000.
- *L'aménagement des rythmes de vie des enfants : Rapport d'évaluation*, 1993, ministère de la jeunesse et des sports / Commissariat général au Plan, Paris : La Documentation Française
- *Le plan pour les arts et la culture à l'école*, ministère de l'Education nationale, Direction de l'enseignement scolaire, Mission de l'éducation artistique et de l'action culturelle, Centre national de documentation pédagogique (CNDP), 2001
- *Médiation de l'art contemporain : perspectives européennes pour l'enseignement et l'éducation artistiques*, Editions du Jeu de Paume, 2000
- *Prêtez l'oreille ! Livre blanc des actions éducatives des orchestres*, Association française des orchestres, 2003
- *Revue Culture et musées n° 3 Les Médiations de l'art contemporain*, Actes Sud, septembre 2004
- *Traces pour l'éducation artistique*, ministère de la Culture et de la Communication, Délégation aux arts plastiques, Actes des Rencontres des 6, 7 et 8 octobre 1999, sur l'éducation artistique et l'art contemporain, à l'espace de l'art concret de Mouans-Sartoux, Editions, 2000 00h00
- *L'éveil à la danse*, Les cahiers du CENAM, n° 66, septembre 1992
- *Guide d'accompagnement des pratiques d'éveil culturel et artistique dans les lieux d'accueil de la petite enfance*, 3 volumes, éd. Enfance et musique, 1995
- *Passages publics : points de vue sur la médiation culturelle et artistique*, Ministère de la culture (DDF) / ARSEC, 1995
- *Bilan de la mise en œuvre du plan de relance de l'éducation artistique et culturelle en 2005 - Drac - administration centrale*, ministère de la Culture, 2005 [mis en ligne] (<http://www.educart.culture.gouv.fr/>)
- *Guide d'accompagnement des pratiques d'éveil culturel et artistique dans les lieux d'accueil de la petite enfance*, Enfance et Musique, 1995

Rapports d'inspection générale, textes réglementaires

- CHIFFERT Anne, JUPPÉ-LEBLOND Christine, LESAGE Gérard, et al., *L'éducation aux arts et à la culture*, 2003, ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche

- GROSS Éric, *Un enjeu reformulé, une responsabilité devenue commune - Vingt propositions et huit recommandations pour renouveler et renforcer le partenariat Education-Culture-collectivités locales en faveur de l'éducation artistique et culturelle*", décembre 2007, Éducation nationale
- AUTHELAIN Gérard, *Musiques actuelles et jeune public*, juillet 2006, ministère de la Culture et de la communication
- PIRE Jean-Miguel, *Premier rapport annuel du Haut Conseil pour l'Éducation Artistique et Culturelle*, mars 2007, ministère de la Culture et ministère de l'Éducation nationale
- LAFOURCADE Dominique, *Les situations d'emploi des musiciens intervenants diplômés des CFMI*, juin 2006, ministère de la Culture et de la communication

Sitographie

- EDUCART, portail du ministère de la Culture : <http://www.educart.culture.gouv.fr/>
- ARTSCULTURE, portail du ministère de l'Éducation nationale : <http://www.artsculture.education.fr/>
- Portail interministériel d'information pour l'éducation artistique et culturelle : <http://www.education.arts.culture.fr/>
- Haut Conseil de l'éducation artistique et culturelle : sur <http://www.education.arts.culture.fr/>
- Complément d'objet : bi-mensuel traitant de l'actualité du développement culturel du ministère de la culture et de la communication - www.culture.gouv.fr/culture/actualites/co-ddat
- Les Arts à l'école : bi-mensuel du département Arts et culture du Centre national de la documentation pédagogique www.artsculture.education.fr/actualite

Une étude pilotée par l'Observatoire des politiques culturelles

**Observatoire des politiques culturelles
1 rue du Vieux-Temple 38000 Grenoble
Tel : 04 76 44 33 26
Site Internet : www.observatoire-culture.net**