

Donner accès à l'éducation artistique et culturelle pour tous les collégiens : le Contrat départemental de développement culturel du conseil général de l'Oise – diagnostic et propositions

Pilotage de l'étude :

Observatoire des politiques culturelles

Commanditaire :

Conseil général de l'Oise, Direction de la Culture

Réalisation :

Marie-Christine Bordeaux, chercheur au GRESEC, Université de Grenoble / direction scientifique de l'étude

Anne-Cécile Nentwig, docteur en sociologie / chargée de mission

Cécile Martin, direction des études et coordination scientifique, Observatoire des politiques culturelles

Samuel Périgois, chargé de mission études, Observatoire des politiques culturelles

Octobre 2012

Une étude pilotée par l'**Observatoire des politiques culturelles**

Directeur : Jean-Pierre Saez

Directrice des études : Cécile Martin

Chargé de mission : Samuel Périgois

L'Observatoire des politiques culturelles tient à remercier les représentants du conseil général de l'Oise et ses partenaires, ainsi que l'ensemble des membres du comité de pilotage et toutes les personnes rencontrées dans le cadre de cette étude.

Octobre 2012

Observatoire des politiques culturelles

1, rue du Vieux Temple

38000 Grenoble

Tel : 33 (0)4 76 44 33 26 Fax : 33 (0)4 76 44 95 00

Site Internet : www.observatoire-culture.net

Sommaire

INTRODUCTION.....	3
1. METHODOLOGIE	5
1. LE RECUEIL DES DONNEES	5
2. LA LISTE DES ENTRETIENS ET LE CODAGE DES DONNEES.....	6
3. LES MODALITES D'EXPLOITATION DES ENTRETIENS.....	10
2. ELEMENTS POUR UNE MISE EN PERSPECTIVE DU CDDC	11
1. RAPPEL SUR LA NOTION D'EDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE.....	11
2. RETOUR SUR LE CONTEXTE DE LA CREATION DU CDDC ET SUR CERTAINES QUESTIONS POSEES PAR L'IMPLICATION DES COLLECTIVITES TERRITORIALES DANS L'EDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE	12
3. LE CDDC DE L'OISE : ELEMENTS-CLES.....	15
4. REPERAGE DE DISPOSITIFS MIS EN PLACE PAR D'AUTRES CONSEILS GENERAUX.....	20
a) <i>Quelques enseignements généraux de ce repérage non exhaustif.....</i>	<i>20</i>
b) <i>Retour sur quelques critères, notamment liés aux priorités sociales et territoriales.....</i>	<i>23</i>
c) <i>Les modalités de contractualisation.....</i>	<i>25</i>
3. ANALYSE DES DONNEES COLLECTEES.....	27
1. MODALITES DE DECOUVERTE ET D'APPROPRIATION DU DISPOSITIF	27
a) <i>Positionnement du CDDC par rapport aux dynamiques antérieures et actuelles</i>	<i>27</i>
• Un dispositif qui ne procède ni par substitution ni par concurrence.....	27
• Au-delà de la découverte, une logique d'ancrage.....	30
• Un relais et un repère dans un contexte fragilisé.....	30
b) <i>Les modalités d'entrée dans le CDDC pour les différentes catégories d'acteurs.....</i>	<i>32</i>
• Les chefs d'établissements, acteurs-clés du CDDC	32
• Les enseignants : au-delà du <i>turn over</i> , le passage de relais.....	34
• Les partenaires culturels : entre militantisme et service public culturel	35
2. LES PROJETS : CONVERGENCE ET DIVERGENCES DES OBJECTIFS ARTISTIQUES, CULTURELS ET PEDAGOGIQUES	38
a) <i>Les objectifs assignés aux projets</i>	<i>38</i>
b) <i>Les objectifs à l'épreuve des pratiques</i>	<i>39</i>
• Servir la pédagogie.....	39
• Changer la pédagogie.....	41
• Former de nouveaux publics	43
• Former de nouveaux pratiquants	45
3. LES EFFETS DU TERRITOIRE SUR LES MODALITES DE REALISATION DES PROJETS.....	47
a) <i>Le point de vue des acteurs éducatifs : des territoires ruraux défavorisés</i>	<i>48</i>
b) <i>Le point de vue des acteurs culturels : du pôle territorial au collectif artistique</i>	<i>49</i>
c) <i>L'influence des inégalités territoriales sur l'offre culturelle à destination des collégiens.....</i>	<i>52</i>
4. PARTENARIAT ET MEDIATIONS DANS LE FONCTIONNEMENT DU CDDC	57
a) <i>Analyse des trois niveaux de partenariat dans le CDDC.....</i>	<i>58</i>
• Partenariat de réalisation	58
• Partenariat d'organisation	59
• Partenariat d'impulsion	60
b) <i>Les médiations qui rendent possibles la rencontre, la réalisation et le cadrage des activités.....</i>	<i>61</i>
• Le rôle déterminant des médiateurs culturels	61
• Les outils de médiation	62
5. LA REPRESENTATION DES EFFETS DE L'EDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE	62
a) <i>Les effets sur les partenaires, la vie scolaire, le territoire.....</i>	<i>62</i>
• Effets sur la vie culturelle locale	62
• Effet de cadrage.....	63

• Effet de personnalisation	63
• Effet de renouvellement	64
• Effet d'assurance	64
b) <i>Les effets sur les élèves</i>	64
• La citoyenneté	64
• L'ouverture, les savoir-être, la projection dans un ailleurs	65
• L'expressivité	66
• La socialisation	66
• La réussite scolaire et professionnelle	66
6. LE CDDC EST-IL STRUCTURANT ?	66
a) <i>Du point de vue du secteur artistique et culturel</i>	67
b) <i>Du point de vue du secteur éducatif</i>	68
c) <i>La visibilité des structures culturelles et la réputation des collègues</i>	69
7. LES PRATIQUES DE BILAN	70
a) <i>Les outils de bilan et d'évaluation</i>	70
b) <i>Focus sur les bilans réalisés par les chefs d'établissements</i>	71
4. SYNTHÈSE ET PROPOSITIONS	75
1. SYNTHÈSE DES APPORTS DE L'ENQUÊTE DE TERRAIN	75
a) <i>Positionnement et fonctionnement</i>	75
b) <i>Les trois niveaux de partenariat</i>	75
c) <i>Le financement</i>	77
d) <i>L'équilibre entre cadrage et logique de projet par le suivi et l'accompagnement</i>	78
e) <i>Des critères mobilisés en amont plus qu'en aval</i>	79
f) <i>L'évaluation, une pratique à investir</i>	80
g) <i>L'appropriation du dispositif</i>	81
• Des degrés d'appropriation liés à certaines caractéristiques des établissements	81
• Quelles conditions pour un dispositif durable ?	81
• Dans un dispositif dominé par les structures, grandes ou moyennes, quelle place pour les artistes ?	82
2. PROPOSITIONS	83
<i>Axe 1 : Positionnement du conseil général, gouvernance du dispositif et partenariats institutionnels</i>	84
• Proposition 1 : Réaffirmer l'engagement du conseil général dans ce domaine	84
• Proposition 2 : Relancer la signature d'une nouvelle convention, pluriannuelle, entre partenaires	84
• Proposition 3 : Réfléchir à l'articulation avec d'autres niveaux de collectivités et investir notamment le lien CM2/6 ^{ème}	84
<i>Axe 2 : Optimisation du fonctionnement du dispositif</i>	85
• Proposition 4 : Poursuivre l'accompagnement actuel et l'usage des outils de gestion, d'analyse et de suivi mis en place de manière fructueuse par le service	85
• Proposition 5 : Affiner la partie d'auto-évaluation du questionnaire bilan du parcours pour pouvoir l'exploiter ensuite de manière quantitative	85
• Proposition 6 : Renforcer la formation conjointe des enseignants et des acteurs culturels, en mettant en place une ou des journées annuelles de formation	86
• Proposition 7 : Renforcer l'implication des artistes et des parents d'élèves	86
<i>Axe 3 : Poursuite du renouvellement du dispositif et de ses contenus au regard des enjeux actuels</i>	86
• Proposition 8 : Poursuivre la logique d'ouverture et d'adaptation des contenus aux évolutions actuelles, et l'appui sur les ressources locales	86
• Proposition 9 : Repenser les modalités de soutien aux projets pour rendre le dispositif plus efficace et durable dans un contexte de moyens distribués contraints	87
<i>Axe 4 : Renforcement de la lisibilité et de la visibilité de la politique départementale, valorisation du dispositif à travers des outils de communication clairs, efficaces et évolutifs</i>	87
• Proposition 10 : Prévoir une publication « grand public » qui valorise les actions	87
• Proposition 11 : Mettre en place une journée annuelle de présentation du dispositif et de restitution, en faisant tourner cette journée dans les territoires isariens	88
• Proposition 12 : Mieux investir les outils numériques, en rationalisant notamment les ressources disponibles sur le site PEO60, et réaliser un mini-guide du CDDC	88
• Proposition 13 : Repenser le nom du dispositif pour faciliter son identification	88
ANNEXES	90

INTRODUCTION

L'éducation artistique et culturelle (EAC) est un champ à la fois complexe et récent qui constitue aujourd'hui un véritable enjeu stratégique pour les politiques publiques de l'éducation et de la culture. Pris en compte par l'État dès les années 1970, puis de manière plus progressive par les collectivités territoriales, il implique un partenariat institutionnel fort et suscite une réflexion de fond sur les dispositifs pertinents, les cadres d'action, ainsi que les finalités des politiques publiques dans ce domaine. Champ en développement dans lequel les débats sur les définitions et les acceptions implicites des termes sont vifs et nombreux, l'éducation aux arts et à la culture s'affirme de plus en plus comme un enjeu de formation essentiel pour les enfants et les adolescents, en termes d'éducation aux savoirs et d'égalité des chances, de sensibilisation à la notion de diversité culturelle, mais également de construction de soi et d'ouverture aux autres.

C'est dans ce contexte que le conseil général de l'Oise mène une politique volontariste en faveur de l'éducation artistique et culturelle dans les collèges. Aujourd'hui l'instrument principal de cette politique est le Contrat départemental de développement culturel (CDDC), dispositif porté par le conseil général en partenariat avec l'inspection académique et la Drac, qui vise à sensibiliser les élèves aux arts et à la culture par l'expérimentation, la confrontation aux œuvres ainsi que la rencontre avec les artistes et les professionnels de la culture dans des domaines variés. La montée en puissance de ce dispositif depuis sa création a rencontré des attentes importantes des équipes enseignantes, des établissements scolaires et des acteurs culturels.

Le CDDC est un dispositif pensé pour permettre « aux collégiens du département, des établissements publics et privés, de suivre un parcours culturel sur une année scolaire, de fréquenter des artistes ou des professionnels de la culture, et d'aller à la rencontre des œuvres »¹. Ce dispositif en faveur de l'éducation artistique et culturelle s'inscrit dans une politique éducative plus large du conseil général de l'Oise. En effet, depuis 2004, le conseil général a renforcé un éventail d'outils techniques et intellectuels répondant aux difficultés rencontrées par les collégiens du territoire. Se définissant comme « un partenaire de la communauté éducative », il propose une politique en faveur de la jeunesse construite autour de trois axes principaux : « assurer l'égalité des chances », « développer l'autonomie et la curiosité » et « promouvoir un collège innovant et accueillant »². C'est donc dans ce cadre que le dispositif CDDC a été conçu.

L'étude confiée à l'Observatoire des politiques culturelles³ par le conseil général de l'Oise a eu pour objectif d'apporter un retour réflexif sur les modalités de fonctionnement du dispositif

¹ Source : portail internet éducatif du département de l'Oise PEO60, rubrique actions éducatives (<http://www.peo60.fr/actions-educatives/culture/contrat-de-developpement-culturel/>)

² Source : site PEO 60.

³ L'Observatoire des politiques culturelles a conduit plusieurs études sur des dispositifs en faveur de l'éducation artistique et culturelle à la demande de villes, agglomérations, départements et régions. Il a également réalisé différents travaux d'évaluation de politiques culturelles départementales, ainsi que des travaux sur les pratiques artistiques et culturelles des habitants. Citons, parmi les plus récents :

- *Education artistique et culturelle en Allemagne et en France : une approche comparée*, travail en cours en partenariat avec la fondation Genshagen (Berlin) sur la médiation culturelle des arts en Europe, l'Institut de politique culturelle de l'Université Hildesheim en Allemagne, 2011-2013

et sur la représentation de ses impacts. Le présent rapport final en restitue les résultats. Il présente également des pistes pour l'évolution de l'intervention du conseil général dans ce domaine, l'adaptation du dispositif dans le contexte plus global de l'éducation artistique et culturelle, ainsi que pour le renforcement de ses modalités d'organisation, notamment sur le plan partenarial. La dernière partie présente ainsi de manière synthétique les points clés de l'enquête, tout en identifiant des pistes de travail pour rendre le dispositif efficace et durable face aux enjeux complexes de ce champ.

-
- *Les pratiques artistiques et culturelles des habitants de la Métropole lilloise. Les territoires de la culture de Lille Métropole*, Pierre Le Quéau, Vincent Guillon, Annie-Claude Salomon, Sandrine Astor, Cécile Martin, 2012
 - *Le positionnement et l'action de la Mission départementale de la Culture de l'Aveyron : bilan et propositions*, Mariette Sibertin-Blanc, Sandrine Tirelli, Cécile Martin, Samuel Périgois, 2011
 - *Les dispositifs du conseil régional Rhône-Alpes en faveur de l'éducation artistique et culturelle : diagnostic et propositions*, Nathalie Montoya, Samuel Périgois, Cécile Martin, Emmanuel Wallon, Observatoire des politiques culturelles, 2010
 - *Évaluation du dispositif de la Fondation de France « Ouverture au monde par l'art et la pratique artistique des enfants de 6 à 12 ans*, Marie-Paule Balicco, Marie-Christine Bordeaux, Hana Gottesdiener, Jean-Christophe Vilatte, 2009
 - *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*, Marie-Christine Bordeaux, 2007
 - *L'invention d'un cadre local de coopération pour l'éducation artistique et culturelle : Evaluation des parcours culturels de la Ville d'Annecy*, Marie-Christine Bordeaux (dir.), Cécile Bando, Martine Bouillon, 2005.

1. METHODOLOGIE

1. Le recueil des données

Le travail a commencé par une séance d'observation du comité de pilotage du CDDC le 31 août 2011, puis par une réunion de cadrage le 13 septembre 2011 en présence des services du conseil général et de l'élú référent. Ces deux moments ont permis d'ajuster la proposition d'étude qui avait été faite aux contraintes spécifiques du conseil général et au calendrier de l'année à venir.

Ensuite, une analyse de trente dossiers de demande de parcours CDDC, rédigés par les enseignants, a été effectuée. À raison d'environ quatre parcours en moyenne par dossier, nous avons ainsi pu prendre connaissance de plus de 120 projets, et avoir une première vue d'ensemble du dispositif. Ces 120 projets ne font pas ici l'objet d'un traitement statistique à proprement parler, puisque de telles données sont déjà disponibles auprès du service culturel du conseil général. En revanche, cette analyse a été très utile pour s'immerger dans le dispositif et élaborer les grilles d'entretiens utilisées avec les acteurs de l'Éducation nationale et de la culture. Cette étape a également été l'occasion de recueillir une abondante documentation factuelle et analytique sur le CDDC et son environnement.

La partie essentielle de notre travail de terrain consiste en une campagne d'entretiens menés auprès des représentants des différentes catégories d'acteurs et bénéficiaires du dispositif, sur une période allant de novembre 2011 à mai 2012. Parfois, ces personnes ont été interrogées en groupe, afin de faciliter les échanges et les confrontations d'idées. Cela a été particulièrement le cas lors d'une rencontre avec l'ensemble des enseignants-relais de l'action culturelle de l'inspection académique de l'Oise. Il s'agit là du matériau principal de notre étude, toutes les données chiffrées étant par ailleurs disponibles et bien exploitées par le conseil général et ses partenaires. La liste des personnes interrogées a été élaborée en concertation avec le service culturel du conseil général, ainsi que le calendrier des prises de contact et l'organisation des rendez-vous. Évitant à chaque fois l'écueil d'une sélection trop forte des enquêtés qui aurait pu limiter les résultats, ce partenariat a permis d'appréhender la complexité du territoire de l'Oise.

L'échantillon retenu répond à plusieurs critères de représentativité : géographique, avec un équilibre entre territoires ruraux et urbains ; social, avec des zones d'éducation prioritaire et des collèges sans zonage particulier ; culturel, avec une vision globale sur l'ensemble des secteurs du spectacle vivant, des arts visuels, du patrimoine, de la culture scientifique ; professionnel, avec les différentes professions du secteur éducatif et culturel impliquées dans les projets.

Cependant, à l'issue de la campagne d'entretiens, il nous est apparu qu'il manquait le point de vue des artistes du département, c'est pourquoi nous avons mené volontairement quelques entretiens supplémentaires, après avoir consulté le conseil général, afin d'écouter la voix de ces acteurs essentiels du CDDC. Il reste en revanche des acteurs que nous n'avons pu interroger : ce sont les artistes et professionnels vivant en dehors du département et intervenant dans le cadre de la programmation des établissements culturels, ou bien invités uniquement en tant qu'intervenants par des structures culturelles locales. C'est pourquoi, outre le fait que nous regrettons de ne pas avoir pu rencontrer plus d'artistes ou de professionnels intervenants, nous regrettons la faible représentation, dans le tableau présenté

dans le paragraphe suivant, de ces acteurs qui sont certes impliqués pour une courte durée, parfois de manière épisodique, mais qui sont un des rouages importants de la réalisation des projets.

2. La liste des entretiens et le codage des données

Afin de rendre les témoignages anonymes pour pouvoir les exploiter et les citer, nous avons attribué trois codes pour les désigner dans les citations extraites des entretiens sans qu'ils puissent être identifiés :

- le premier code (CULT, EDUC, INST) définit trois catégories : acteurs culturels, acteurs éducatifs, représentants des instances partenaires (élus, services de collectivités, représentants des services d'État). Lorsque la parole des élus est citée, étant donné que les élus rencontrés participent également au comité de pilotage de l'étude, cette parole est présente comme élément de cadrage et non comme témoignage d'acteur ;
- le second est un chiffre aléatoire (CULT 1, CULT 2, EDUC 1, EDUC 2, etc.) ;
- le troisième code désigne la fonction, ce qui ne recoupe pas tout à fait la répartition habituelle des métiers. Les enseignants sont ainsi codés PROF, les chefs d'établissements PPAL, les artistes ART, et les médiateurs culturels, les chargés de publics ou les directeurs de structures sont désignés par le même code (MED) car c'est leur statut d'acteurs intermédiaires entre les artistes (ou professionnels intervenants) et les enseignants qui nous a ici intéressés. Comme il était impossible de rendre anonymes des propos en distinguant explicitement les élus, les services de collectivités et les représentants des services d'État, lorsque leurs propos sont rapportés, nous n'avons pas fait figurer dans l'étude les codifications de niveau 3 qui auraient permis de les reconnaître facilement. Ils figurent donc tous sous l'intitulé unique INST.

Compte tenu des précautions qui viennent d'être précisées, et sans citer ici la codification correspondant à chaque personne rencontrée (la liste des personnes rencontrées n'est pas anonyme, ce sont les citations d'entretiens qui le sont), la liste des entretiens menés est la suivante :

Nom	Type d'acteur	Structure, fonction	Territoire d'activité (canton, département, région)	Type de territoire concerné par l'action ⁴
Barboteau J.	Enseignant	Professeur de musique, Collège Charles Fauqueux, Beauvais	Canton de Beauvais-Sud-Ouest	Urbain Eclair
Bardonnat D.	Partenaire culturel	Service des publics, Orchestre de Picardie	Région	Tous
Blanchard A.	Institutionnel	Vice-président en charge de l'éducation et de la jeunesse, Conseil général de l'Oise	Département	Tous
Bleunven D.	Principal	Collège Charles Fauqueux, Beauvais	Canton de Beauvais-Sud-Ouest	Urbain Eclair
Boulangier D.	Institutionnel	Directrice adjointe, service éducation, jeunesse et sports, Conseil général de l'Oise	Département	Tous

⁴ Pour cette colonne, l'appellation Eclair (Écoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite) correspond au dispositif de classement en zone d'éducation prioritaire. Cf. <http://www.education.gouv.fr/cid52765/le-programme-eclair-pour-les-ecoles-colleges-et-lycees.html>. RRS correspond au Réseau Réussite Scolaire. Un collège est considéré comme urbain s'il est situé dans une ville de plus de 10 000 habitants.

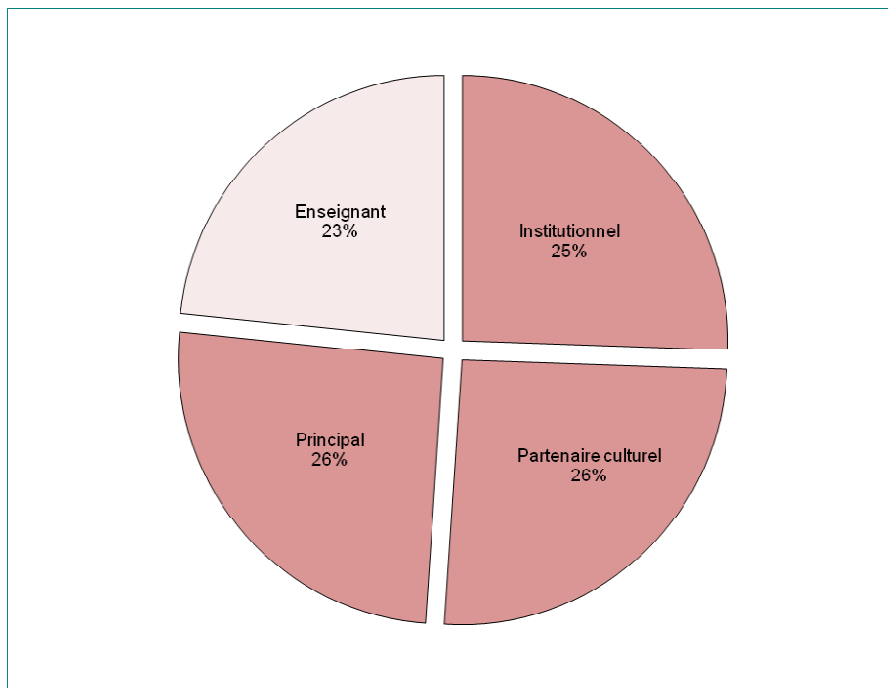
Bourgain R.	Principal	Collège Clotaire Baujoin, Thourotte	Canton de Ribécourt-Dreslincourt	Rural
Candillier J.	Principal	Collège Abel Didelet, Estrées-Saint-Denis	Canton d'Estrées-Saint-Denis	Rural
Chasserieu P.	Partenaire culturel	Service des publics, ACAP, Amiens	Région	Tous
Contenot F.	Partenaire culturel	Service des publics, Domaine de Chantilly	Département	Tous
Da Costa Dias C.	Principal	Collège Louis Bouland, Couloisy	Canton d'Attichy	Rural
De Brackeleire B.	Principal	Collège Ferdinand Buisson, Grandvilliers	Canton de Grandvilliers	Rural
Deboffe P.	Partenaire culturel	Service des publics, Théâtre du Beauvaisis	Département	Tous
Demolin D.	Principal	Collège Abel Lefranc, Lassigny	Canton de Lassigny	Rural
Devillers M.	Partenaire culturel	Compagnie de danse M. Devillers, Abbeville-Saint-Lucien	Département	Tous
Dizengremel P.	Principal	Collège Edouard Herriot, Nogent-sur-Oise	Canton de Creil-Nogent-sur-Oise	Urbain Eclair
Douet J.-P.	Institutionnel	Vice-président en charge de l'action culturelle, Conseil général de l'Oise	Département	Tous
Feugey P.	Enseignant	Professeur d'histoire-géographie, Collège Immaculée Conception, Méru	Canton de Méru	Urbain favorisé
Feunten M.	Enseignant	Documentaliste, Collège Jean-Jacques Rousseau, Creil	Canton de Creil-Nogent-sur-Oise	Urbain
Goux C.	Partenaire culturel	Service des publics, La Batoude, Beauvais	Département	Tous
Hemme L.	Partenaire culturel	Service des publics, Diaphane, Montreuil-sur-Brèche	Région	Tous
Labeau D.	Enseignant	Professeur d'histoire-géographie, Collège Compère Morel, Breteuil ; service des Archives départementales de l'Oise	Canton de Breteuil	Rural
Lecroix A.	Partenaire culturel	Service des publics, Ombelliscience, Amiens	Région	Tous
Lefebvre-Rosas I.	Institutionnel	Conseillère à l'éducation artistique et culturelle, Drac Picardie	Région	Tous
Leleu B.	Enseignant	Professeur de musique, Collège Louis Pasteur, Noyon ; enseignant-relais de l'action culturelle de l'inspection académique de l'Oise	Canton de Noyon	Urbain RRS
Leroux T.	Enseignant	Professeur d'histoire-géographie, Collège Le Point du jour, Auneuil ; enseignant-relais de l'action culturelle de l'inspection académique de l'Oise	Canton d'Auneuil	Rural
Liotard A.	Partenaire culturel	Service des publics, Compagnie des Lucioles, Compiègne	Région	Tous
Magnan T.	Institutionnel	Collaboratrice pour l'éducation artistique et culturelle, direction de la Culture, Conseil général de l'Oise	Département	Tous
Mahé X.	Institutionnel	Directeur général adjoint, Pôle culture et communication, Conseil général de l'Oise	Département	Tous
Marchal A.-S.	Institutionnel	Secrétaire générale, Pôle culture et communication, Conseil général de l'Oise	Département	Tous
Marguerite M.	Enseignant	Professeur d'histoire-géographie, Collège Les Bourgognes, Chantilly	Canton de Chantilly	Urbain
Mériaux P.	Partenaire culturel	Directeur, On a marché sur la Bulle, Amiens	Région	Tous
Meucci C.	Enseignant	Professeur de technologie, Collège Léonard de Vinci, Sainte-Geneviève	Canton de Noailles	Rural
Mooser N.	Institutionnel	Chef de bureau études et stratégie, direction Education, jeunesse et sports, Conseil général de l'Oise	Département	Tous

Nakache A.	Principal	Collège Romain Rolland, Mouy	Canton de Mouy	Rural RRS
Natter I.	Principal	Collège Les Bourgognes, Chantilly	Canton de Chantilly	Urbain
Obellianne J.-P.	Institutionnel	Directeur académique adjoint, Inspection académique de l'Oise, Beauvais	Département	Tous
Ould M.	Principal	Collège Du Thelle, Méru	Canton de Méru	Urbain RRS
Pickaert A.	Enseignant	Professeur d'histoire-géographie, Collège Jules Vallès, Saint-Leu- d'Esserent ; enseignant-relais de l'action culturelle de l'inspection académique de l'Oise	Canton de Montataire	Rural
Procar A.	Principal	Collège Jean-Jacques Rousseau, Creil	Canton de Creil- Nogent-sur-Oise	Urbain
Reverte P.	Partenaire culturel	Le Tour du Cadran	Canton de Pont-Sainte- Maxence	Urbain
Reverte V.	Partenaire culturel	Le Tour du Cadran	Canton de Pont-Sainte- Maxence	Urbain
Riche-Dorlencourt L.	Principal	Collège Jehan Le Fréron, Crèvecœur-le-Grand	Canton de Crèvecœur le Grand	Rural RRS
Rouhète M.	Institutionnel	Ancienne chef du service spectacle vivant et développement des publics, direction de la Culture, Conseil général de l'Oise	Département	Tous
Salot S.	Enseignant	Professeur d'arts plastiques, Collège Romain Rolland, Mouy	Canton de Mouy	Rural RRS
Schneider F.	Institutionnel	Coordonnateur de l'action culturelle au rectorat, Amiens	Région	Tous
Vincent D.	Institutionnel	Chargée de la coordination de l'action culturelle au service départemental de l'Education nationale, inspection académique de l'Oise	Département	Tous
Wagnier C.	Enseignant	Attachée culturelle, Collège Saint- Esprit, Beauvais	Canton de Beauvais- Sud-Ouest	Urbain

Au total, 47 entretiens ont été menés, qui se répartissent de la façon suivante :

- CULT : 12 avec des acteurs culturels (essentiellement des responsables de services éducatifs et de services de publics, plus quelques artistes) ;
- EDUC : 23 avec des acteurs éducatifs (dont 12 chefs d'établissements) ;
- INST : 12 avec des représentants des institutions partenaires (conseil général, inspection académique, rectorat, Drac).

Ce panel peut également être analysé selon trois types d'acteurs correspondant aux trois niveaux du partenariat : acteurs directs des projets (le plus souvent enseignants et artistes) ; acteurs intermédiaires agissant surtout au niveau de l'organisation (médiateurs et responsables de structures culturelles) ; acteurs institutionnels et politiques (élus, responsables de services d'État ou de collectivité).



Répartition des enquêtés

Enfin, les 23 acteurs éducatifs rencontrés représentent 19 collèges, soit 9 en zone urbaine et 10 en zone rurale ; parmi ces 19 collèges, 7 sont classés en zone d'éducation prioritaire.

Les entretiens ont été réalisés auprès d'environ un tiers des collèges impliqués dans des projets CDDC, soit 19 collèges sur la soixantaine impliquée dans le dispositif. Le choix du panel se répartit selon des aires géographiques variées, couvrant l'ensemble du département. Les territoires concernés par l'étude sont donc :

- canton d'Attichy : 1 collège
- canton d'Auneuil : 1 collège
- canton de Beauvais-Sud-Ouest : 2 collèges
- canton de Breteuil : 1 collège
- canton de Chantilly : 1 collège
- canton de Creil-Nogent-sur-Oise : 1 collège
- canton de Creil-Sud : 1 collège
- canton de Crèvecœur-le-Grand : 1 collège
- canton d'Estrées-Saint-Denis : 1 collège
- canton de Grandvilliers : 1 collège
- canton de Lassigny : 1 collège
- canton de Méru : 2 collèges
- canton de Montataire : 1 collège
- canton de Mouy : 1 collège
- canton de Noailles : 1 collège

-canton de Noyon : 1 collègue

-canton de Ribécourt-Dreslincourt : 1 collègue

D'un point de vue pratique, tous les entretiens, qu'ils soient individuels ou groupés, ont été enregistrés. La durée moyenne d'un entretien est d'1 heure et 15 minutes, la durée minimale étant d'une heure, et la durée maximale de 2 heures 30. Tous les entretiens ont été réalisés dans des conditions optimales, les salles des Maisons du conseil général ayant été mises à disposition. Nous nous sommes également rendus au siège des structures culturelles lorsque cela s'est avéré nécessaire. Cela nous a permis d'optimiser le temps d'entretien en ne nous rendant pas dans chaque collège concerné ; de plus, la neutralité des lieux a largement favorisé les échanges. Chacun de ces entretiens a fait l'objet d'une transcription non systématique, mêlant des éléments préliminaires d'analyse avec des extraits plus ou moins longs transcrits intégralement. Les parties intégralement transcrites respectent les formulations des personnes rencontrées en entretien. Lorsque des extraits sont cités dans l'étude, ils figurent entre guillemets pour les citations littérales (cas le plus fréquent, car nous accordons de l'importance à la manière dont les acteurs expriment leur point de vue), et sans guillemets pour les synthèses réalisées au moment de la saisie des transcriptions.

3. Les modalités d'exploitation des entretiens

Il existe au moins trois méthodes possibles d'exploitation d'entretiens :

- repérage par les méthodes de traitement automatique de la langue : cette méthode permet de calculer, plus précisément que la méthode suivante, grâce à un logiciel spécifique, les occurrences convergentes et divergentes parmi les propos recueillis. Cette méthode, assez lourde, ne convient pas pour un traitement large, de nature stratégique ; c'est pourquoi nous ne l'avons pas retenue.

- repérage des thématiques récurrentes par recoupement entre les propos recueillis : il s'agit de la technique de la thématization des entretiens, qui consiste à discerner des sujets qui reviennent fréquemment, ou qui font au contraire l'objet de contradictions importantes sur des thématiques données. Cette technique se fait manuellement à partir des transcriptions d'entretiens. Elle aboutit à un document de référence constitué à partir des extraits sélectionnés pour leur intérêt au regard des attendus de l'étude, pour leur récurrence ou pour leur originalité. Pour donner un ordre de grandeur, ce document totalise une centaine de pages. C'est la technique retenue dans la présente étude.

- transformation de données textuelles en données chiffrées : cette méthode consiste à attribuer une valeur chiffrée à certains propos (par exemple, on attribue un point à chaque citation d'un critère de qualité de projet culturel), ce qui permet de ne pas avoir une lecture linéaire et en quelque sorte littéraire des données recueillies, mais de faire apparaître la structure de ces données sur des thèmes choisis en fonction de leur pertinence pour l'étude. Cette méthode est longue à appliquer, c'est pourquoi nous l'avons mobilisée dans un seul cas, celui des bilans des projets rédigés en fin d'année par les chefs d'établissements.

D'une manière générale, nous avons essayé de ne pas surcharger le rapport de citations d'acteurs, tout en étant vigilants sur la nécessité d'apporter la preuve de nos analyses, évitant ainsi une approche impressionniste et non rigoureuse.

2. ELEMENTS POUR UNE MISE EN PERSPECTIVE DU CDDC

1. Rappel sur la notion d'éducation artistique et culturelle

Le champ des pratiques artistiques et culturelles à l'école est vaste et diversifié. Pour éviter les confusions, il convient de différencier ces pratiques en utilisant un vocabulaire précis, en s'appuyant sur une terminologie assez courante en France :

- Éducation artistique
- Éducation artistique et culturelle
- Enseignements artistiques
- Enseignements spécialisés

L'éducation artistique peut être mise en œuvre aussi bien dans le temps scolaire que dans le temps non scolaire. Elle relève de la sensibilisation, de la démocratisation de l'accès aux œuvres, aux lieux et de l'initiation aux pratiques personnelles par l'approche collective. Son but est l'ouverture, non la spécialisation. Le partenariat avec des professionnels du champ culturel (artistes, professionnels du patrimoine, techniciens du spectacle, etc.) en est une composante essentielle. Certains dispositifs d'éducation artistique sont fondés sur le volontariat des élèves, comme les ateliers de pratique ; d'autres entraînent toute une classe ou un établissement scolaire dans la dynamique d'un projet à plus grande échelle, comme les jumelages culturels entre écoles et structures culturelles.

L'éducation artistique *et culturelle* est une expression qui se généralise en France depuis 1995 et qui reste ambiguë. En effet, l'extension du terme (de l'éducation artistique à l'éducation artistique *et culturelle*) désigne à la fois :

- l'extension de l'éducation artistique à l'ensemble du champ culturel, au-delà des arts canoniques (théâtre, musique, arts plastiques, etc.) dans les autres domaines où peuvent se développer les projets : patrimoine, culture scientifique, architecture et cadre de vie, arts du goût, etc. ;
- la prise en compte de la dimension culturelle de la relation à l'art : réflexivité, repères, culture d'un art, histoire de l'art, activité critique, distanciation, capacité à débattre et à confronter les points de vue.

Les enseignements artistiques sont les enseignements obligatoires ou optionnels des arts à l'école : musique et arts plastiques de l'école au lycée, théâtre, cinéma, danse, arts plastiques, histoire des arts dans certaines options proposées au lycée. Ils sont assurés par des enseignants en principe formés dans ce but et parfois recrutés sur des postes à profil. Le partenariat avec des professionnels n'est pas obligatoire dans tous les cas.

Les enseignements spécialisés sont fondés sur l'apprentissage des techniques d'expression et sont assurés par des établissements d'enseignement spécifiques, hors temps scolaire : conservatoires, écoles de musique, de danse et d'art dramatique, établissements supérieurs d'enseignement artistique.

La confusion entre éducation artistique et enseignements artistiques est fréquente, comme l'illustrent par exemple le débat actuel sur l'histoire des arts à l'école, qui, dans l'esprit de certains, pourrait remplir les fonctions de l'éducation artistique, ou la Loi sur les enseignements artistiques de 1988, qui porte aussi bien sur les enseignements que sur

l'éducation artistiques. Pourtant l'éducation artistique s'est historiquement constituée comme un modèle alternatif à la pédagogie traditionnelle, introduisant dans l'espace scolaire et la pédagogie l'engagement du corps et la créativité des enfants. Certains dispositifs sont hybrides, comme les classes à horaires aménagés (musique, et bientôt théâtre) qui sont le plus souvent adossées aux conservatoires, et les options artistiques au lycée, qui conduisent à un Baccalauréat spécifique. Par ailleurs les missions des écoles de musique, de danse et de théâtre évoluent (loi de 2004) vers une perméabilité accrue entre leurs fonctions traditionnelles d'enseignement artistique et des missions d'intervention de plus en plus développées en milieu scolaire. Remarquons enfin que l'avènement de l'éducation artistique et culturelle a évacué du fonds discursif (et des sources de financement) les pratiques de clubs et autres activités bénévoles à l'école, proches de l'esprit de la pratique en amateur, et aujourd'hui très affaiblies ou reléguées à l'occupation du temps périscolaire.

2. Retour sur le contexte de la création du CDDC et sur certaines questions posées par l'implication des collectivités territoriales dans l'éducation artistique et culturelle

L'éducation artistique et culturelle a connu un développement constant, mais marqué par une certaine discontinuité de l'action de l'État, notamment au sein du ministère de l'Éducation nationale. Depuis les années 1990, grâce à des dispositifs incitatifs, les collectivités territoriales se sont emparées de l'éducation artistique et culturelle et en ont fait un élément de plus en plus important de leur politique éducative et culturelle, sans que l'on puisse cependant parler d'une véritable généralisation de l'éducation artistique et culturelle sur l'ensemble du territoire national. Ces dernières années, l'introduction discutée de l'histoire des arts dans les enseignements scolaires ainsi que de nombreuses circulaires ont amené les chefs d'établissements et les enseignants à renforcer les projets culturels et artistiques au sein de leurs établissements, et ont porté à nouveau ce sujet sur le devant de la scène. Les acteurs qui œuvrent dans ce domaine sont très divers (professionnels de la culture, artistes, médiateurs, personnels des collectivités, enseignants et partenaires de l'Éducation nationale...).

L'investissement des collectivités territoriales s'est effectué de façon dispersée, au gré des expérimentations locales ou nationales, des protocoles d'accord et autres contrats locaux de développement. Il a souvent pris appui sur l'implication de responsables de ces secteurs dans les rectorats, inspections académiques, directions régionales des affaires culturelles, et dans les services culture, jeunesse ou éducation des collectivités territoriales. Il s'appuie également sur l'énergie des milieux artistiques et culturels pour lesquels ces actions sont fondamentales en termes de mission de service public, de militantisme mais également d'économie et d'emploi. L'engagement des collectivités a parallèlement suscité une réflexion de fond sur la pertinence des dispositifs, et généré des cadres d'action originaux, marqués par une forte volonté de généralisation et de continuité de l'action publique. L'éducation artistique et culturelle constitue aujourd'hui plus que jamais un enjeu stratégique. Elle implique un partenariat institutionnel fort, qui associe l'État et une collectivité, mais beaucoup plus rarement des collectivités entre elles. Il en résulte une grande diversité de configurations de partenariat, à différentes échelles territoriales. Cette variété peut engendrer plusieurs types de difficultés, notamment pour la coordination des interventions ou encore pour l'élaboration de véritables « parcours » d'éducation artistique et culturelle tout au long de la carrière scolaire de l'enfant et du jeune.

Le CDDC de l'Oise est créé en 2005, c'est-à-dire à la fin de la période définie pour le Plan de cinq ans pour l'éducation aux arts et à la culture (autrement appelé le plan « Lang-Tasca »), lancé en 1999-2000. Ce plan très ambitieux, qui reprenait à son compte les dispositifs territoriaux expérimentés au cours des années 1990, a eu une influence décisive sur les politiques d'éducation artistique et culturelle aussi bien pour sa dimension positive (les innovations qu'il proposait) que pour sa dimension négative (l'abandon rapide du soutien de l'Éducation nationale à la suite du changement ministériel). La notion de généralisation s'est ainsi imposée, et les collectivités territoriales, pourtant assez peu et assez mal associées à ce Plan, se sont inspirées de ses innovations. Par ailleurs, les villes étaient impliquées depuis longtemps dans le périscolaire par des contrats signés avec Jeunesse et sports (des « contrats bleus » jusqu'aux contrats éducatifs locaux), puis plus récemment dans des dispositifs tripartites (Culture, Éducation, Jeunesse et sports) mis en place au cours des années 1990.

Une courte perspective historique à laquelle nous ajouterons une rapide présentation des notions-clés pour comprendre l'éducation artistique, permettra de mieux appréhender à la fois la filiation et l'originalité du CDDC. Les quatre grandes étapes institutionnelles de l'éducation artistique et culturelle en France sont les suivantes :

- années 60 et 70 : *expérimentation*, c'est-à-dire rénovation pédagogique, ouverture sur la société et sur la culture (au sens large du terme : culture et communication), « action culturelle » à l'école ;

- années 80 : *innovation institutionnelle et formalisation des pratiques*, c'est-à-dire premiers dispositifs Culture/Éducation (ateliers de pratiques, options, classes culturelles). On remarque à cette époque le rôle des cahiers des charges dans la diffusion des pratiques, l'apprentissage du partenariat institutionnel ;

- années 90 : *extension et territorialisation*. Il s'agit des dispositifs à visée territoriale (du groupe vers la classe, de la classe vers l'établissement, de l'établissement vers la zone scolaire) : le partenariat s'élargit bien au-delà du traditionnel binôme enseignant/artiste ;

- années 2000 : *généralisation et décentralisation*. C'est l'époque du Plan de cinq ans pour les arts à l'école (à partir de 1999-2000), mais aussi celle de l'investissement discret mais rapidement croissant et affirmé des collectivités (notamment les villes et les départements).

Les dispositifs créés au cours des années 80 s'appuient sur un schéma de référence fondé sur trois pôles :

- *voir* (ou écouter, visiter...) ;

- *faire* (pratiquer les modes d'expression artistiques et culturels) ;

- *interpréter* (plutôt que « réfléchir » ou « comprendre », qui sont des activités purement intellectuelles).

Ce schéma ne sera plus remis en question par la suite, et sert aujourd'hui encore de repère pour différencier l'éducation artistique et culturelle d'autres pratiques visant à établir un lien entre art, culture et éducation, comme les sorties culturelles scolaires. Il s'est pourtant élaboré dans des dispositifs particuliers, qui disposaient de réels moyens pour faire coexister au sein d'un même projet ces trois dimensions du rapport à l'art et à la culture.

Pour la présenter rapidement, l'éducation artistique combine trois expériences de l'art et de la culture :

Voir	Faire	Interpréter
Fréquentation des œuvres	Pratique personnelle dans un cadre collectif	Culture d'un art, distance critique, réflexivité

Ces trois pôles peuvent se décliner de la façon suivante :

Pratique de spectateur	Pratique d'acteur	Pratique du sujet de l'énonciation
médiation par l'art lui-même	médiation par les pratiques d'expression et d'appropriation	médiation par les savoirs, la réflexivité et l'activité discursive

Ils combinent trois modes d'expérience de l'art et de la culture :

Expérience esthétique	Expérience artistique	Expérience symbolique
-----------------------	-----------------------	-----------------------

L'intérêt de ce schéma de référence est triple :

- il ne présuppose aucune spécialisation des acteurs dans un pôle au détriment d'un autre : il n'est donc pas la simple traduction des jeux d'acteurs ;
- il opère une transversalité entre des pratiques sociales éclatées et séparées du fait du système culturel propre à la France (éducation/culture/loisir) ;
- il permet de centrer l'analyse sur les propriétés culturelles et artistiques de l'expérience, et non pas sur les objectifs extrinsèques de l'éducation artistique (objectifs scolaires, comportementaux, sociaux).

Ce modèle d'action est pourtant remis en question de plusieurs manières. Il est parfois remplacé par d'autres modèles, tel celui qui peut être dégagé de la circulaire du 22 octobre 2003 :

Faire	Savoir	Savoir-faire
(pratique personnelle et collective)	(analyse, connaissance, approche des œuvres)	(techniques et méthodes)

Mais il a été stabilisé de manière durable par la circulaire conjointe (Culture/Éducation) du 3 janvier 2005 : « L'éducation artistique et culturelle intègre les enseignements artistiques obligatoires et optionnels, des activités complémentaires articulées avec les enseignements, ou les prolongeant en dehors du temps scolaire. Elle associe le rapport direct aux œuvres, leur analyse et leur mise en relation avec les autres champs du savoir, ainsi que l'initiation à la pratique effective d'un art. Sa mise en œuvre est confiée au corps enseignant pendant le temps scolaire et aux autres personnels ayant une responsabilité éducative en dehors du temps scolaire, et inclut la coopération avec des artistes. »

Aujourd'hui, avec le développement de dispositifs centrés sur la généralisation, trois types de problèmes se posent à propos de ce schéma, le CDDC étant directement concerné par au

moins deux d'entre eux, car ces problèmes sont rencontrés dans tous les dispositifs fondés sur la mise en œuvre de parcours ou de courts projets culturels :

- Le premier pôle (« Voir ») est difficilement réalisé pour des raisons pratiques, telles que l'éloignement des équipements culturels, le coût des transports, et la difficulté de plus en plus grande en France de faire sortir les élèves des établissements scolaires.
- Le second pôle (« Faire »), qui met en présence et en coopération les deux principaux protagonistes de l'éducation artistique (l'enseignant et l'artiste partenaire) est surreprésenté dans la plupart des dispositifs traditionnels (ateliers, classes culturelles, classes à PAC). Trop souvent l'unique raison d'un projet culturel à l'école est la création d'une œuvre présentée en fin d'année au sein de l'école. L'évaluation porte généralement sur la qualité de la réalisation, partie visible et publique du projet, au détriment de l'analyse de la démarche et de l'interaction entre les trois pôles de l'éducation artistique et culturelle.
- Le schéma souffre enfin d'une mise en œuvre insuffisante du troisième pôle (« Interpréter »), qui est celui de la médiation culturelle, et qui appelle des outils et des démarches spécifiques, et parfois aussi des acteurs spécifiques (médiateurs culturels ou scientifiques). Trop longtemps, on s'est contenté de supposer la véracité de l'équation « Voir + Faire = Interpréter », certitude bien souvent démentie par l'expérience concrète.

Les dispositifs territoriaux agissent essentiellement sur le premier et le troisième pôles. Quant au deuxième pôle, le faible nombre d'heures de pratiques dans des dispositifs tels que le CDDC pose de manière insistante le sens de ces séquences, quand les artistes n'accompagnent pas bénévolement des projets, au-delà des heures réellement rémunérées. Ce pôle cristallise ainsi un certain nombre de questionnements et de déceptions, comme nous le verrons plus bas dans les entretiens, notamment avec les artistes.

Le CDDC de l'Oise propose une variante très proche du schéma « canonique » tripartite de l'éducation artistique et culturelle avec ses trois pôles :

- fréquentation : une sortie culturelle au minimum ;
- expérimentation : une dizaine d'heures de pratiques ;
- restitution et présentation à l'intérieur du collège du travail et de la démarche du partenaire culturel⁵ : répétition publique, exposition, petite forme, etc.

Ainsi, le CDDC s'inscrit dans la tradition de l'éducation artistique et culturelle, tout en proposant un dispositif original et adapté à des buts spécifiques, notamment celui de l'accès réellement offert à tous les élèves.

3. Le CDDC de l'Oise : éléments-clés

Avant d'aller plus en détail dans l'analyse des modalités d'appropriation du CDDC par les différents types d'acteurs rencontrés, il est important de recontextualiser le dispositif au regard de quelques éléments-clés permettant de comprendre son évolution.

Créé en 2004-2005 sous l'impulsion d'une volonté de travail partenarial entre le conseil général de l'Oise, l'inspection académique de l'Oise et la Drac Picardie, et finalisé en 2006 par la signature d'une convention⁶, ce dispositif ne concernait, dans sa phase expérimentale

⁵ Source : Guide des partenaires culturels du CDDC.

⁶ Cf. la convention signée en 2006 reproduite en annexe.

que cinq collèges : J. Moulin (Formerie), F. Buisson (Granvilliers), Ph. Lebesgue (Marseille-en-Beauvaisis), P. Eluard (Noyon) et L. Pasteur (Noyon).

Ce dispositif, conçu dès sa création dans une logique tripartite, engage chacun des partenaires dans une politique volontariste de démocratisation culturelle. Allant plus loin que les actions précédemment menées dans le cadre du dispositif « Théâtre au collège », le CDDC propose des déclinaisons de projets dans des domaines variés, visant à garantir l'équité territoriale et la démocratisation culturelle.

L'élargissement à l'ensemble du territoire du dispositif s'est véritablement fait à partir de l'année scolaire 2005-2006⁷ où 166 projets ont été instruits, passant de 5 collèges participants à 59. Ces effectifs ont été en constante augmentation jusqu'en 2010-2011, où 72 collèges ont participé sur les 81 concernés par l'action, permettant la réalisation de 252 parcours. Cette année-là, 7 560 collégiens ont participé à un parcours. Pour l'année 2011-2012, 69 collèges ont participé, 245 parcours ont été réalisés, touchant 7 320 collégiens. Seuls 3 collèges n'ont jusqu'à présent pas participé à un parcours⁸.

Pour mener à bien ces différents parcours, le conseil général y a consacré en 2011 un budget de 425 000 euros. La Drac apporte 90 000 euros et le rectorat 30 500 euros – soit 500 euros par collège public participant – auxquels s'ajoutent en moyenne 30 heures supplémentaires par collège, soit 130 000 euros au total. Du point de vue budgétaire⁹, nous avons pu observer que les sommes engagées depuis 2005 sont en constante augmentation : de 140 000 euros pour la première année jusqu'à près de 430 000 euros pour 2010-2011. Nous devons également souligner que pour l'année 2009-2010, le budget voté était équivalent au budget engagé (380 000 euros). Si on va un peu plus dans le détail des sommes engagées, nous pouvons observer que le coût moyen par établissement était de 4 776 euros¹⁰, ce qui représente, pour 2011-2012, un coût moyen par élève de 49,70 euros. Le financement le plus important obtenu est de 9 500 euros (pour un établissement proposant 5 parcours CDDC) et le moins important est de 3 900 euros (établissement proposant 2 parcours CDDC).

Les domaines artistiques touchés par le dispositif sont¹¹ :

- les arts du spectacle vivant (31%) ;
- les arts du visuel (25%) ;
- les arts du langage (12%) ;
- histoire et civilisation (12%)
- les arts du son (8%) ;
- la CSTI, c'est-à-dire la culture scientifique, technique et industrielle : sciences et techniques, archéologie, patrimoine technique et industriel, culture et environnement... (8%) ;
- les arts de l'espace (4%).

Les graphiques suivants montrent comment se répartissent les projets au sein de plusieurs de ces domaines :

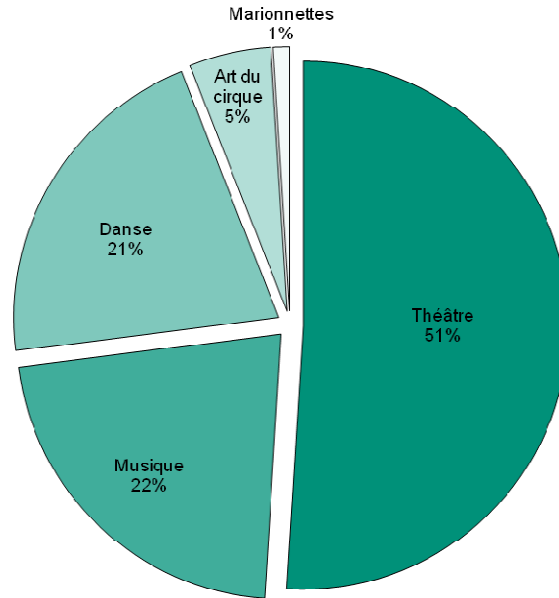
⁷ Source : conseil général de l'Oise, pour toutes les données exposées ci-après.

⁸ La Maison Française (Cuise-la-Motte), Marcel Calo (Cempuis) et Françoise Sagan (Bornel).

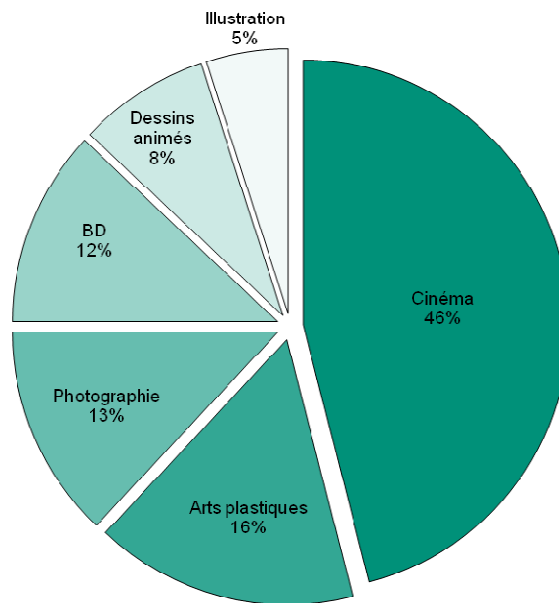
⁹ Les sommes indiquées sont issues des financements du conseil général de l'Oise et de la Drac Picardie (hors transport) (source : conseil général de l'Oise).

¹⁰ Somme calculée sur la base de quatre années, pour une classe référence de 30 élèves.

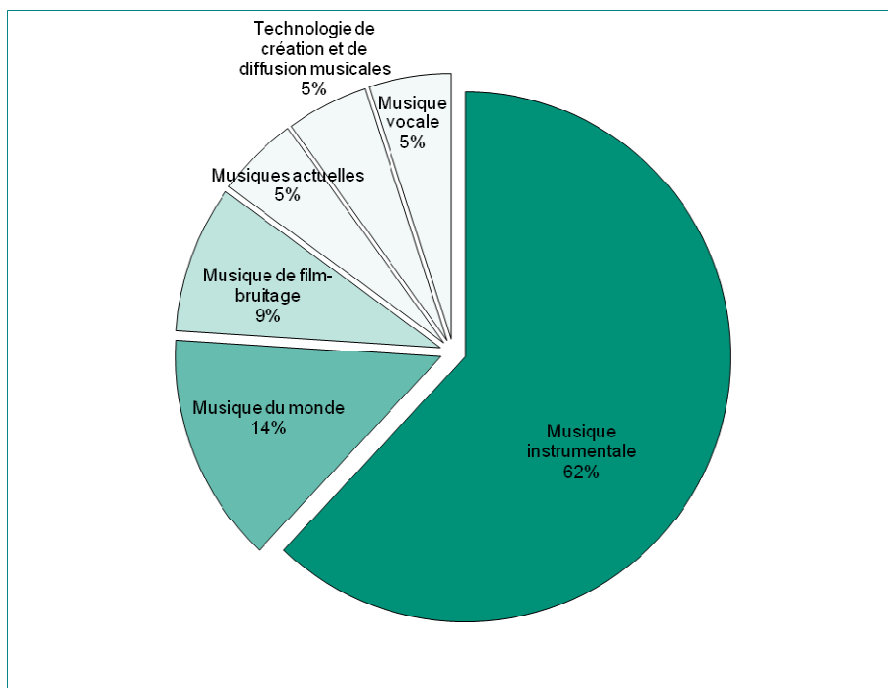
¹¹ Données issues du comité de pilotage du 8 juin 2011, conseil général de l'Oise. Les dénominations indiquées sont celles du conseil général.



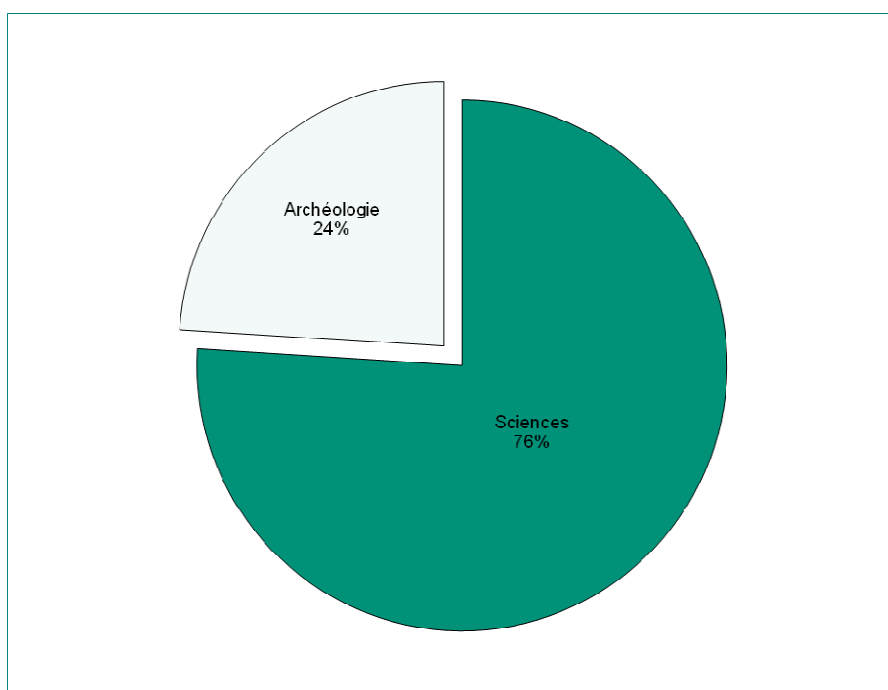
Répartition des projets « arts vivants »
 Source : Conseil général de l'Oise (2011)



Répartition des projets « arts visuels »
 Source : Conseil général de l'Oise (2011)



Répartition des projets « arts du son »
 Source : Conseil général de l’Oise (2011)



Répartition des projets « culture scientifique »
 Source : Conseil général de l’Oise (2011)

Très majoritairement, les porteurs de projets sont enseignants de lettres (29 %), d’arts plastiques (14 %), d’éducation musicale (11 %) et d’histoire-géographie (11 %). Les documentalistes dont le rôle de médiateur au sein du collège apparaît comme important ne représentent que 10 % des porteurs de projets. Les enseignants de langue sont très largement sous-représentés, ainsi que ceux de sciences. Pour exemple, 3 % des porteurs sont enseignants

de mathématiques et aucun enseignant d'italien ou d'allemand n'a été à l'origine d'un parcours CDDC dans son établissement en 2011¹².

Il est toutefois important de souligner que 75 % des parcours proposés ont été réalisés dans le cadre d'une équipe pluridisciplinaire, associant majoritairement les deux domaines artistiques suivants : théâtre et littérature. Ce qui traduit bien l'adhésion à l'exigence de pluridisciplinarité présente dans l'appel à projet.

Élément-clé pour pouvoir inscrire le dispositif dans la durée, des formations ont été proposées aux enseignants, entre 2005 et 2011, dans le cadre du CDDC. Organisées par les enseignants de l'action culturelle de l'inspection académique de l'Oise, elles n'ont plus cours actuellement faute de financement. Ces formations ont concerné les domaines suivants¹³ :

- l'architecture et le patrimoine (9) ;
- la culture scientifique et technique, le développement durable (6) ;
- les arts vivants (6) ;
- la littérature (5) ;
- la musique (2) ;
- les arts plastiques (2) ;
- le cinéma (1) ;
- plusieurs domaines (1).

D'autres dispositifs éducatifs proposés par le conseil général complètent le CDDC, sans pour autant interagir avec lui (sauf dans le cas de « Collège au cinéma »). Comme ils font actuellement l'objet d'une réflexion interne, nous nous contentons de les lister pour mémoire, et aussi pour rappeler de manière plus globale l'investissement du département dans l'éducation aux arts et à la culture, au sens large du terme. Ils couvrent les thématiques de la santé, du développement durable, de la citoyenneté, de la mémoire, ainsi que l'aide à la scolarité pour certains publics scolaires. Ces principales propositions qui, sur le site PEO60, sont distribuées sur trois des douze thématiques de la rubrique « actions éducatives » (Culture, Développement durable, Histoire), peuvent être présentées de la façon suivante, par objectifs :

- Objectif de lutte contre les inégalités sociales et territoriales
 - Lutte contre les difficultés de lecture en SEGPA (accès à la lecture, sensibilisation à la littérature de jeunesse)
- Objectif de formation à la citoyenneté active
 - Jeunes éco-citoyens, accompagnement des initiatives éco-citoyennes
 - ID'Kologic, journal du développement durable des collégiens de l'Oise
 - Agenda 21 Scolaire, Formation et mobilisation de la communauté éducative sur les questions d'environnement
 - Histoire et Mémoire, parcours de sensibilisation : en 2012, sur la Seconde Guerre Mondiale et sur l'industrialisation
 - Prix du meilleur devoir sur la mémoire

¹² Source : comité de pilotage du 8 juin 2011, conseil général de l'Oise.

¹³ Source : service action culturelle, inspection académique de l'Oise.

- Objectif d'accès à la culture et à la culture scientifique et technique

Prix des jeunes lecteurs de l'Oise

Collège au cinéma (parcours de sensibilisation)

Ateliers artistiques (découverte de la pratique artistique)

Ateliers scientifiques et techniques (découverte et pratique de la culture scientifique)

Ces dispositifs sont pour les uns nationaux (Collège au cinéma) pour les autres, locaux (CDDC et Histoire et Mémoire). En outre, le conseil général s'appuie plus particulièrement sur ses équipements culturels (Parc Jean-Jacques Rousseau, Musée départemental, Archives départementales).

4. Repérage de dispositifs mis en place par d'autres conseils généraux

Un repérage non exhaustif de dispositifs départementaux a été réalisé durant le premier semestre 2012 sur Internet (principalement via les sites des collectivités) à partir de la sélection d'une douzaine de départements dont le nombre d'habitants est, dans une certaine mesure, proche de celui de l'Oise (Ain, Charente-Maritime, Gard, Hérault, Loire, Loiret, Maine-et-Loire, Meurthe-et-Moselle, Morbihan, Pyrénées-Atlantiques, Haut-Rhin, Haute-Savoie, Var). Deux départements proches géographiquement de l'Oise ont été ajoutés à cette sélection (Somme, Seine-Saint-Denis).

Au-delà du problème de la représentativité de l'échantillon sélectionné, les limites à ce repérage sont nombreuses (informations succinctes, manquantes ou incomplètes sur les sites consultés) et certains critères peuvent difficilement être renseignés : nombre et forme des dispositifs impulsés ou soutenus, ancienneté, publics bénéficiaires, budgets, organisation interne et partenariale notamment¹⁴.

Toutefois, ce repérage met en évidence des modalités variées d'interventions des conseils généraux dans le domaine de l'éducation artistique et culturelle, notamment en ce qui concerne les types de dispositifs (appels à projets, prix et concours, sorties culturelles, actions de sensibilisation, cartes et chèques culture, mesures de soutien direct aux établissements, formules d'incitations pour l'intervention d'équipes artistiques, mise en œuvre de dispositifs nationaux, etc.), les modalités d'organisation, les champs couverts (dispositifs généralistes ou spécialisés, mono- ou pluri-thématisation, etc.).

a) Quelques enseignements généraux de ce repérage non exhaustif

Quelques premiers enseignements peuvent être tirés de ce travail :

- tout d'abord, une majorité des départements examinés mettent en œuvre des dispositifs nationaux comme *Collège au cinéma* (par exemple : Ain, Haut-Rhin, Pyrénées-Atlantiques, Meurthe-et-Moselle, Hérault, Var...), ou les classes à PAC ;

¹⁴ Ainsi, il est difficile de tirer des enseignements du repérage concernant les conventions avec l'État, les budgets, les évolutions des propositions, ou encore les démarches d'évaluation (on peut pointer, à titre d'exemple, le département de la Somme qui est engagé dans une démarche d'évaluation de ses actions). Le repérage ne permet pas non plus d'établir une typologie des modes d'organisation interne et des services impliqués dans les dispositifs (il existe généralement un service culture qui porte l'offre, parfois il s'agit du service éducation ou du service jeunesse...).

- par ailleurs, c'est apparemment dans les années 2000 que se sont structurés des dispositifs d'éducation artistique et culturelle originaux, mis en place par les conseils généraux en direction des collèges – et dans certains cas également en direction d'autres niveaux scolaires ;
- les disciplines concernées sont variées : les sites Internet pointent souvent le cinéma (sans doute à cause de l'impact de Collège au cinéma), mais aussi le théâtre, la danse, et d'autres domaines, autour d'activités de sensibilisation et de pratiques. Plusieurs offres abordent les questions de patrimoine et de mémoire (par exemple à travers la visite de sites culturels) ;
- les aides proposées sont diverses ; nous avons particulièrement examiné les soutiens aux projets, et, de manière schématique, on peut différencier ce qui relève de projets construits avec une certaine latitude par des équipes pédagogiques en partenariat avec des intervenants culturels, et ce qui relève de propositions thématiques et partenariales pouvant parfois s'apparenter à une offre « clé en main » (et qui s'appuie généralement sur les ressources et sites culturels du territoire). Certains dispositifs proposent par ailleurs plus explicitement une aide pour les déplacements des collégiens.

Dans la liste des départements examinés, seule la Somme propose un dispositif de type chèque ou pass culture (cf. l'encadré suivant) : le *Pass'sport et culture* complète les dispositifs d'éducation artistique mis en place par le département, il est destiné à tous les élèves de 6^{ème} scolarisés dans les collèges du département. Il s'agit d'une « aide individuelle pour pratiquer une ou des activité(s) sportive(s) et culturelle(s) », sous la forme d'un chéquier d'une valeur de 30 euros utilisable hors temps scolaire auprès de structures partenaires recensées par le conseil général¹⁵. Le Var qui avait mis en place un chèque culture, devenu *Pass culture Var*, l'a arrêté en 2007, après sept ans de mise en œuvre. D'une valeur de 40 euros en 2007, il permettait aux jeunes varois d'aller au spectacle, au musée, au cinéma, etc.

L'exemple des chèques, cartes et pass culture

La création par les différents niveaux de collectivités territoriales de dispositifs de type chèque/carte/pass culture s'est réalisée à partir du milieu des années 1990 puis, de manière accélérée, à partir de 2002-2004, pour favoriser l'accès aux équipements culturels à prix réduit. Les régions ont eu un rôle important dans l'essor de ces dispositifs. Une petite partie de ces dispositifs concerne spécifiquement la culture ; un certain nombre s'inscrit dans des dispositifs mixtes qui ne relèvent pas spécifiquement de l'éducation artistique, et mêlent par exemple culture et sport. Certaines cartes renvoient à un type spécifique de public ou sont liées à des critères sociaux. A la différence d'autres dispositifs, les cartes permettent une certaine liberté de choix et favorisent une relative autonomie des bénéficiaires.

Le problème de représentativité de notre échantillon de départements dans le cadre de ce repérage doit être rappelé, et mis en perspective avec la quinzaine de dispositifs départementaux de type cartes et chèques identifiés dans le cadre d'une étude menée au plan national au cours du premier semestre 2009 par le cabinet Planète publique, à la demande du ministère de la Culture/DEPS¹⁶.

Au regard des offres qui ont une certaine ancienneté, comme dans le cas de la Haute-Savoie ou de la Somme, les évolutions des dispositifs peuvent être interrogées : adaptation aux mutations des pratiques, intégration de thématiques « récentes » (numérique, culture

¹⁵ http://www.somme.fr/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=256

¹⁶ Synthèse de l'étude *Cartes et chèques culture : dispositifs et mise en œuvre* consultable sur le site : <http://www.culturecommunication.gouv.fr/content/download/17434/149581/file/cetudes-2009-6.pdf>

scientifique et technique...), éventuellement articulation des enjeux d'accès, de généralisation et de priorités (sociales, territoriales, d'établissements...).

En Haute-Savoie, l'Office départemental d'action culturelle (ODAC), missionné par le conseil général, met en œuvre une politique d'éducation artistique et culturelle d'envergure en partenariat avec la Direction des services départementaux de l'éducation nationale, la Direction diocésaine, le Centre départemental de documentation pédagogique et la Drac Rhône-Alpes. Nommé *Chemins de la culture*¹⁷, ce dispositif est bien structuré : il regroupe un ensemble de dispositifs d'éducation artistique et culturelle de différents niveaux et permet le développement de projets transversaux et pluridisciplinaires. Les intitulés de sa déclinaison ont évolué depuis sa création en 2005, tout en gardant l'objectif de croiser plusieurs logiques : sensibilisation, initiation et pratique. Il constitue par ailleurs un bon exemple de dispositif dont la montée en puissance, depuis sa création, questionne les nécessaires adaptations et ajustements. Le budget dédié aux *Chemins de la culture* était ainsi d'environ 75 000 € en 2005/2006 pour 56 projets aidés (dans 36 collèges publics et privés, et concernant environ 2 500 élèves), supérieur à 100 000 € en 2007/2008 pour 103 projets aidés (dans 50 collèges, et concernant environ 7 200 élèves) et il dépasse les 130 000 € en 2010/2011.

Certains départements examinés proposent une offre qui apparaît *a priori* relativement élaborée, avec plusieurs dispositifs complémentaires, sur un éventail large de champs culturels et artistiques. C'est le cas par exemple de l'Hérault, du Maine-et-Loire, de la Haute-Savoie, de la Somme, de la Seine-Saint-Denis.

L'examen des intitulés des offres est également révélateur : il est par exemple question de *Contrat départemental de développement culturel* dans l'Oise, de *Plan départemental "la culture et l'art au collège"* en Seine-Saint-Denis, de *Plan départemental de développement culturel dans les collèges* dans la Somme... Ces dispositifs sont organisés autour de l'idée de parcours avec des thématiques multiples. D'autres dispositifs, dans d'autres départements, ne renvoient pas à cette logique d'un schéma structurant faisant converger les politiques dans ce domaine. Le département du Var, par exemple, met en place des dispositifs relativement « ciblés » comme *Libre Culture* (le conseil général offre des places de spectacle aux jeunes et aux familles et personnes à faible revenu) et *Bus culture* (le conseil général du Var propose aux collèges de transporter leurs élèves vers un lieu de spectacle vivant – hors temps scolaire –, une exposition, un lieu patrimonial, un musée).

Les interventions des conseils généraux dans le domaine de l'éducation artistique et culturelle présentent des formes variées, amenant à distinguer, d'une part, des départements intervenant dans la définition des finalités des politiques d'éducation artistique et culturelle et, d'autre part, des départements soutenant l'éducation artistique sans exercer de grande influence sur ses contours et ses contenus (certains se limitent par exemple à décliner des dispositifs nationaux, à lister des ressources culturelles).

Toutefois, notre travail de repérage des dispositifs menés dans la quinzaine de départements retenus ne permet pas de constituer une typologie de ces collectivités, selon qu'ils sont innovants ou non dans ce domaine. L'engagement financier, les moyens dédiés, l'ancienneté des dispositifs, la diversité et la nature de l'offre ne constituent qu'une clé de lecture. Et la dimension innovante reste difficile à interpréter, elle peut renvoyer aussi bien aux contenus de l'offre qu'aux modalités de communication et aux outils utilisés...

¹⁷ <http://www.cg74.fr/download/site-principal/document/actions/education/guide-aides-colleges-2012-w-light.pdf>

NB : le département de l'Hérault propose un dispositif qui porte le même nom. Il est présenté de manière relativement structurée sur le site du conseil général (http://www.herault.fr/files/avigne/les_chemin_de_la_culture.pdf), avec un fonctionnement et des cadres clairs.

b) Retour sur quelques critères, notamment liés aux priorités sociales et territoriales

Sur les sites Internet et dans les documents consultés, les critères habituellement indiqués renvoient de manière régulière à la construction du projet dans une logique de partenariat, à la qualité des intervenants et structures (par exemple, leur activité doit être reconnue, ils doivent être dans une situation de création et diffusion artistique) ainsi qu'à des questions de temporalité (par exemple, le déroulement du projet sur le temps scolaire).

D'autres critères sont parfois mentionnés, comme l'inscription de l'action dans le projet et/ou le volet culturel de l'établissement, la pluridisciplinarité dans le montage du projet, le renouvellement des établissements bénéficiaires – par exemple dans le cas des *Parcours d'éducation artistique et culturelle* portés par le conseil général du Maine-et-Loire, il est mentionné : « selon un principe d'équité, le conseil général et les partenaires veillent à ce que chaque année de nouveaux collègues puissent bénéficier des parcours »¹⁸.

Exemples d'objectifs et de critères de quelques dispositifs de soutien à l'éducation artistique identifiés en Rhône-Alpes* (dont les collèges sont bénéficiaires), d'après le « Répertoire des dispositifs de financement et d'accompagnement du spectacle vivant en Rhône-Alpes » de la NACRE (2010)

*Parmi les quatre cas présentés, deux ne font pas partie de notre échantillon.

« AIN : AIDE A L'EDUCATION CULTURELLE ET ARTISTIQUE

Type : Aide au projet (dans le cadre du schéma départemental de développement des enseignements artistiques)

Objectifs :

- favoriser la création de passerelles entre établissements scolaires et établissements d'enseignement spécialisé afin de contribuer au développement de l'éducation artistique et culturelle des enfants et des jeunes du département

Critères d'éligibilité :

- l'établissement doit proposer un partenariat avec une structure artistique et culturelle du département

ARDECHE : COLLÈGE ET SPECTACLE VIVANT

Type : Aide au projet et au fonctionnement

Objectifs :

Prolonger et renforcer les activités artistiques et culturelles des structures qui développent des projets d'élargissement des publics dans les domaines prioritaires que sont le théâtre, la musique, le chant choral et les arts de la rue.

Accompagner les collèges qui mettent en œuvre des actions d'éducation artistique de qualité associant nécessairement pour les élèves la rencontre avec l'œuvre ou l'artiste, la pratique personnelle et le développement d'une culture critique.

Critères d'éligibilité :

- la priorité sera donnée aux projets construits en partenariat étroit avec des structures culturelles professionnelles s'inscrivant dans la durée et affichant une forte implication de l'équipe pédagogique
- les projets devront figurer dans le projet d'établissement

¹⁸http://culture.cg49.fr/fileadmin/culturepatrimoine/votre_service/offre_pedagogique/Appel_a_candidature_Parcours_2012-2013.pdf

SAVOIE : AIDE AUX PROJETS EN MILIEU SCOLAIRE

Parcours Artistiques et Culturels pour Tous en Savoie – PACTES "Scolaires"

Type : Aide au projet

Objectifs :

Développement de l'éducation artistique et culturelle en Savoie, développement des arts et de la culture dans les établissements scolaires (1^{er} degré et collèges)

Critères d'éligibilité :

- le projet doit avoir un intérêt pour le département de la Savoie
- la structure doit de préférence être implantée en Savoie
- le projet doit faire appel à des équipes artistiques et/ou des intervenants reconnus
- implication dans la recherche de nouveaux publics en Savoie
- co-construction du projet entre l'enseignant et l'artiste
- implication de plusieurs établissements scolaires
- ouverture sur d'autres structures du territoire

HAUTE-SAVOIE : « LES CHEMINS DE LA CULTURE »

Type : Aide au projet

Objectifs :

Accompagner la sensibilisation, l'initiation ainsi que la pratique artistique et culturelle des collégiens.

Critères d'éligibilité :

- le collège doit être implanté en Haute-Savoie
- le projet doit être porté par un enseignant
- le projet doit répondre à une certaine exigence pédagogique et artistique
- le projet doit être en lien avec une structure de diffusion culturelle »

(Source :

http://www.la-nacre.org/uploads/media/Dispositifs_financement_accompagnement_RA_2010.pdf)

La formulation d'un ancrage territorial des partenaires culturels comme critère est variable. Il est généralement demandé de mobiliser des artistes, des professionnels et des structures du territoire – la question ne se pose évidemment pas en ces termes lorsqu'il s'agit de la visite de sites culturels et patrimoniaux, en particulier lorsque l'offre renvoie à une liste de lieux présélectionnés. Lorsqu'elle est formulée, cette condition est mentionnée de manière plus ou moins restrictive. Par exemple :

- dans le cas de l'Oise, le partenaire culturel doit être « issu du territoire isarien ou limitrophe (Ile-de-France, Somme, Aisne, Seine-Maritime...) »¹⁹ ;
- dans le cas de la Loire-Atlantique, l'acteur culturel et artistique doit être « extérieur à l'établissement et si possible du département de Loire-Atlantique »²⁰.

Les services instructeurs sont confrontés à un dilemme : faut-il privilégier un projet « moyen » mais mobilisant un intervenant culturel local ou un « bon » projet impliquant un partenaire extérieur au territoire ? La problématique de la ressource artistique locale et du professionnalisme des intervenants sur certains champs (par exemple l'absence dans certains départements de compagnie professionnelle de danse) est essentielle. Elle amène certains services instructeurs à « prendre des intervenants qui ne sont parfois pas du département »²¹.

Les objectifs affichés mentionnent généralement la réduction des inégalités d'accès à l'art et à la culture en tout point du territoire, en lien avec l'idée de généralisation.

¹⁹ Cf. document de présentation du dispositif « CDDC - Comment ça marche ? ».

²⁰ http://www.loire-atlantique.fr/jcms/cg_20505/fiche-criteres-education-artistique-et-culturelle-pour-les-colleges

²¹ Entretien avec le responsable d'un dispositif d'éducation artistique d'un conseil général.

De plus, quelques cas illustrent une volonté de prise en compte d'enjeux sociaux et territoriaux dans l'offre d'éducation artistique. Citons à titre d'exemples :

- le *Plan départemental de développement de l'éducation artistique et culturelle des Pyrénées-Atlantiques* qui mentionne, depuis plusieurs années, parmi une liste détaillée d'objectifs et de critères d'évaluation, l'objectif suivant : « permettre l'accès à la culture des jeunes des zones défavorisées : rurales, urbaines sensibles, milieux empêchés »²² ;

- la convention quadriennale d'éducation à l'art et à la culture signée entre le conseil général de la Somme, le ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (rectorat de l'académie d'Amiens et inspection académique de la Somme) et le ministère de la Culture et de la communication (Drac Picardie) qui formule les enjeux de cette politique dans les termes suivants : « la présente convention résulte de la volonté d'instaurer une convergence plus étroite entre les politiques culturelles du ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, du ministère de la Culture et de la communication et du conseil général de la Somme, afin de réduire les inégalités d'accès à la culture et de rééquilibrer l'offre culturelle entre zones rurales et zones urbaines. Elle est le prolongement d'un engagement partagé entre les différents signataires, impliqués de longue date dans le développement de l'éducation artistique et culturelle. Dans le même temps que l'État affirme une orientation de plus en plus forte d'ouverture des établissements scolaires aux arts et à la culture, le conseil général de la Somme accorde, pour sa part, dans le cadre général de sa politique d'action culturelle territoriale, une place primordiale à la décentralisation culturelle appliquée plus particulièrement aux zones rurales et péri urbaines et à la nécessaire formation des publics dès le plus jeune âge. »²³

L'observation des dispositifs des départements sélectionnés fait apparaître que des priorités territoriales et sociales sont rarement mentionnées dans les documents publics comme critères de sélection. Toutefois, elles peuvent être prises en compte de manière subjective dans l'analyse des dossiers par les services instructeurs et lors des comités de sélection, sans pour autant être annoncées comme tel dans les appels à projets.

c) Les modalités de contractualisation

Certains départements, comme l'Ain, la Haute-Savoie, ont signé des conventions avec la Drac et l'inspection académique autour du développement des dispositifs d'éducation artistique et culturelle sur leurs territoires : cette contractualisation permet de s'entendre sur les objectifs de ces dispositifs et de s'accorder sur leurs grands axes de développement.

Sur les questions de gouvernance et l'organisation des différentes collaborations sur un même territoire, l'examen du fonctionnement de départements particulièrement engagés dans l'éducation artistique et culturelle, peut être éclairante alors qu'il n'y a pas d'instance de concertation entre collectivités sur ces questions. Des conseils généraux se sont en effet largement engagés sur la voie du développement partenarial de l'éducation artistique et culturelle, en passant des conventions avec l'État – rectorat, inspection académique et Drac – et en se dotant d'un plan d'éducation artistique et culturelle²⁴. Certains départements,

²² Source : Direction des services départementaux de l'éducation nationale des Pyrénées-Atlantiques. Mission pour l'éducation artistique et culturelle, *Projets culturels 2011-2012*, p.1 (http://www.ac-bordeaux.fr/ia64/fileadmin/fichiers/artistique_et_culturelle/pdf/infos_culture/Projets_action_culturelle_2011-2012.pdf).

²³ <http://www.somme.fr/oldpdf/application/7a1ddeccf65b6e0b2de9c010e57cc156.pdf>

²⁴ Cf. notamment « Actions départementales dans le domaine de l'éducation artistique et culturelle », synthèse du sondage effectué en février-mars 2010, Culture et départements - François Pouthier.

soucieux de compenser les inégalités territoriales d'accès aux dispositifs nationaux d'éducation artistique et culturelle, tendent ainsi à organiser le cadre général d'établissement et de développement des partenariats.

A titre d'illustration, le conseil général d'Ardèche a choisi de mettre en place, au-delà des dispositifs d'éducation artistique et culturelle, une démarche structurante et partenariale qui s'est traduite par l'établissement d'une convention pluriannuelle avec la Drac Rhône-Alpes et l'inspection académique autour de l'objectif explicite de faciliter l'accès des jeunes générations à la culture et d'œuvrer à la continuité du parcours des jeunes sur ce territoire²⁵. Cette convention a donné lieu à la mise en place de « groupes opérationnels » par disciplines artistiques (la musique, le patrimoine, le spectacle vivant) ; ces groupes constituent un pôle de ressources et de propositions autour des axes de travail qu'ils ont préalablement définis.

²⁵ [http://www.ardeche.fr/mediatheque/Culture/\(conv%20educ%20art%20et%20cult%20CG%2007%20-%20DRAC%20-%20IA%20-%20version%2021%20juil%20_205\).pdf?51021427072012=](http://www.ardeche.fr/mediatheque/Culture/(conv%20educ%20art%20et%20cult%20CG%2007%20-%20DRAC%20-%20IA%20-%20version%2021%20juil%20_205).pdf?51021427072012=)

3. ANALYSE DES DONNEES COLLECTEES

1. Modalités de découverte et d'appropriation du dispositif

a) Positionnement du CDDC par rapport aux dynamiques antérieures et actuelles

L'ambition du CDDC étant de toucher le plus grand nombre possible d'élèves par le biais de leurs établissements et de leurs enseignants, nous avons estimé que l'étape de découverte et d'entrée dans un projet est un des moments-charnières du dispositif et y avons accordé une importance particulière. Le dispositif doit être ressenti comme facilitateur pour des chefs d'établissement et des enseignants qui n'auraient pas l'habitude de mener des projets culturels, et la première expérience doit être suffisamment réussie pour que les acteurs éducatifs aient envie de continuer dans cette voie. En effet, s'il est relativement facile de toucher rapidement des enseignants déjà motivés, voire militants, le véritable enjeu se situe du côté de ceux qui n'ont ni expérience, ni envie particulière, ni aisance personnelle par rapport au monde de la culture (notamment la culture des arts contemporains). En revanche, du côté des acteurs culturels, l'entrée dans le dispositif ne nous paraît pas un point crucial car ce sont des acteurs généralement implantés depuis un certain temps dans le territoire, et qui pour la plupart, avant la création du CDDC, étaient déjà actifs dans l'éducation artistique et culturelle, aussi bien au niveau des institutions qu'au niveau des petits lieux et des compagnies. Pour les acteurs culturels, le CDDC est parfois considéré comme un dispositif parmi d'autres, en tout cas parmi une palette de formes de soutien public à l'action culturelle en milieu scolaire, alors que pour les acteurs éducatifs, l'expérience est presque toujours présentée comme quelque chose d'exceptionnel dans la vie ordinaire d'un établissement ou d'une classe. L'exploitation des entretiens fait donc apparaître plus d'éléments du côté des acteurs éducatifs que du côté des acteurs culturels, et il s'agit ici de s'interroger sur la dimension facilitatrice du dispositif pour le monde enseignant.

- **Un dispositif qui ne procède ni par substitution ni par concurrence**

Aucune des personnes interrogées ne perçoit le CDDC comme concurrentiel par rapport à d'autres dispositifs. En témoignent les personnes interrogées qui ont conservé le souvenir de dispositifs antérieurs, par exemple « Théâtre au collège » ; d'autres font allusion plus ou moins directement aux classes à PAC, d'autres enfin évoquent des dispositifs encore en activité comme « Collège au cinéma ». On peut citer les propos suivants, qui pointent le rôle facilitateur du CDDC dans une perspective historique :

« Donc ça a ancré ce travail. Et dans le même temps s'est développée la dimension partenariale avec les établissements scolaires. Et dès 2001-2002, le pôle a lancé Lycéens au cinéma. Donc un premier partenariat qui a été accéléré par les CDDC. [...] Avant le CDDC, on travaillait dans l'Oise avec Collège au cinéma. Et l'inspection académique souhaitait qu'on intervienne en complément de Collège au cinéma pour proposer des actions. [...] Le CDDC les a renforcées, structurées et développées. Parce que le CDDC propose une enveloppe financière plus importante. Avant, ils étaient obligés de déposer un dossier de classe à PAC, ou d'ateliers de pratiques artistiques qui sont financés autrement par l'inspection académique ou la Drac. » (CULT 2 / MED)

Le même interlocuteur évoque une sorte de complémentarité entre le CDDC et d'autres dispositifs de sensibilisation et d'éducation :

« Que ce soit CDDC ou non, on n’y prête pas forcément attention au tout début. On est toujours dans le cadre d’une action pédagogique, qui est toujours autour de 10 heures. C’est l’action qui va porter sur des ateliers de réalisation de film, sur des thèmes différents : le pré-cinéma, travailler avec des lanternes magiques, faire des montages, des réalisations de films sur les effets spéciaux. » (CULT 2 / MED)

Ce témoignage mis à part, dans l’ensemble, on trouve peu d’allusions à d’autres cadres de financements pour des projets culturels scolaires, soit en raison de la complexité des autres dispositifs, soit par ignorance de ceux-ci, soit à cause du *turn over* important des enseignants dans le département, soit enfin parce que le financement de l’éducation artistique reste largement minoritaire dans les politiques éducatives et culturelles.

Néanmoins, au cours des entretiens, deux mentions majeures ont été relevées, l’une au sujet de « Théâtre au collège », qui préexistait au CDDC et qui a été remplacé par le dispositif actuel, l’autre au sujet de l’éducation à la culture cinématographique. Par rapport à « Théâtre au collège », il apparaît que le CDDC se présente comme une vision plus globale de l’éducation au théâtre. Avant le CDDC, deux des trois dimensions de l’éducation artistique étaient bien présentes (sorties au théâtre, expérience pratique), en revanche la troisième dimension (restitution, expérience culturelle) n’était pas mentionnée, et il manquait aussi la dimension d’organisation territoriale.

« Avant le CDDC, il y avait Théâtre au collège, ça a duré 15 ans ! Il n’existe plus. Théâtre au collège, c’était trois spectacles + pratique artistique. Mais c’est vrai que pour les partenaires, certains ne s’y reconnaissaient pas et ils ne voulaient pas y aller. » (INST 5)

« Ce dispositif succède à un autre, Théâtre au collège, qui est mort du fait du manque d’évaluation du dispositif. On était arrivé à dix compagnies qui en bénéficiaient et dix collèges. Il faut que ça profite au plus grand nombre. On a un dispositif qui fonctionne au fil de l’eau, mais on n’est pas certain que tous les collèges soient égaux devant la formation. On touche les principaux, mais quid des enseignants ? [...] Il faut faire évoluer sur la perception, sur l’information pour que tout le monde y ait accès. » (INST 3)

La comparaison avec « Collège au cinéma » est plus intéressante à réaliser, pour trois raisons. Tout d’abord, l’ancienneté du dispositif, créé en 1991 ; ensuite, son succès auprès des collectivités concernées (92 départements impliqués selon le bilan 2009-2010 disponible sur le site du CNC, soit 482 000 collégiens) ; enfin, sa proximité avec l’état d’esprit du CDDC : à l’époque de sa création, alors que l’éducation artistique et culturelle se réalisait essentiellement par des dispositifs dits « d’excellence » (ateliers de pratique artistique, options en lycées, concernant un nombre réduit d’élèves dans des projets souvent ambitieux), « Collège au cinéma » mettait en œuvre un modèle de démocratisation culturelle différent, car susceptible de s’adresser rapidement au plus grand nombre, et focalisé sur l’accès à la culture cinématographique par la fréquentation des salles de cinéma. Dans le même esprit, le CDDC cherche à diffuser le plus largement possible les pratiques culturelles ; toutefois son ambition est de ne pas s’en tenir à la formation des publics, mais de prendre en compte également l’initiation aux pratiques. « Collège au cinéma » ne propose pas de pratique cinématographique (réalisation de films, rédaction de scénarios, création de synopsis, interviews de réalisateurs, etc.). Lors des entretiens avec des acteurs institutionnels, le parcours cinéma du CDDC est présenté comme complémentaire de « Collège au cinéma », ce qui permet d’articuler présence dans les salles de cinéma et expérience concrète. Cependant, sur le site PEO60, ressource d’information importante pour les enseignants, les deux dispositifs sont présentés sur des onglets séparés : « Collège au cinéma », qui ne mentionne pas sur son vademecum les possibilités offertes par d’autres dispositifs complémentaires, et « CDDC » qui ne fait pas non plus mention de « Collège au cinéma ».

Collège au cinéma : ouvrez grand vos yeux !

« Être spectateur, aiguïser son regard critique, apprendre à décrypter une œuvre sont autant d'atouts pour devenir un cinéphile averti. Participer à "Collège au cinéma" permet à l'élève de se constituer une culture cinématographique élargie en découvrant des films français et européens mais aussi d'origine internationale.

Collège au cinéma concerne les élèves des établissements publics et privés, de la 6^{ème} à la 3^{ème}. Trois fois dans l'année, à raison d'une fois par trimestre, les élèves assistent à la projection d'un film dans l'une des salles de cinéma partenaire, lors d'une séance organisée spécialement à leur intention. Ces séances se déroulent sur le temps scolaire. Chaque film est accompagné d'un dossier pédagogique destiné à l'enseignant et d'une fiche thématique remise à chaque élève.

Le financement des entrées est assuré en partie par le conseil général, à hauteur de 50% du prix de l'entrée, par élève et par film. Les frais de transport sont à la charge de l'établissement. »

(Source : <http://www.peo60.fr/index.php?id=47>)

Le CDDC propose des ateliers de pratique (expérimentation, réalisation), d'analyse filmique, des rencontres avec des professionnels, des découvertes de métiers et de techniques du cinéma, des projets liés à une programmation culturelle particulière (dans le cas de l'ACAP-Pôle image Picardie, la programmation « Des regards et des images »). L'encadré ci-dessous présente les propositions de l'ASCA-Cinéma Agnès Varda :

ASCA-Cinéma Agnès Varda, thématiques de parcours possibles :

- « ateliers de pratique artistique (réalisation-écriture scénique)
- découverte de l'histoire du cinéma et de ses métiers (effets spéciaux, maquillage, trucage, bruitage.....)
- découverte et manipulation d'objets optiques, ancêtres du cinéma d'animation avec l'expo/atelier « Clin d'œil » (document descriptif sur demande)
- aspects scientifiques et techniques du cinéma (cabine de projection)
- réalisation de films d'animation en 2D et 3D en lien avec Le Labo (espace Culture Multimedia) de l'ASCA. »

(Source : Guide des partenaires culturels du CDDC, 2012, p.36)

D'une manière plus générale, la complémentarité entre les dispositifs et entre les sources de financement est souhaitée par les interlocuteurs que nous avons rencontrés. On peut citer à cet égard le témoignage d'un artiste :

« Ça doit s'intégrer dans un dispositif plus large. Et j'ai milité pour qu'on les amorce. À [nom de ville], ils ont intégré les CDDC l'an passé. Et j'ai insisté pour que la Manekine finance une vingtaine d'heures pour montrer la pertinence qu'il y a à mettre cela en place. Donc avec le CDDC on a pu financer moins mais aller plus loin dans le socle commun. Le CDDC a cet avantage là. »
(CULT 11 / ART)

On peut donc conclure que les dispositifs sont complémentaires entre eux dans l'esprit des institutions partenaires, qui co-financent les différents dispositifs et sont amenées à conseiller les acteurs de terrain, ainsi que dans les formes d'action proposées, mais que les enseignants,

en tant que public visé, ne peuvent pas toujours percevoir cette complémentarité au moment de la découverte du CDDC ou lors de la consultation du site PEO 60. Le CDDC ne semble pas pensé pour se substituer ou pour palier des manques qu'auraient fait apparaître les dispositifs précédents. Il vise, dans ses modalités d'organisation et de réalisation, à offrir de nouvelles possibilités d'intervention pour les enseignants, comme pour les artistes et les professionnels de la culture.

- **Au-delà de la découverte, une logique d'ancrage**

Comme nous venons de le voir, le CDDC ne relève pas de logiques de substitution ou de concurrence, ce qui est un fait assez remarquable dans la mesure où l'histoire de l'éducation artistique en France fait apparaître une multiplicité de dispositifs, le plus souvent dans une logique cumulative, mais avec des effets concurrentiels manifestes du fait de réorientations budgétaires parfois assez brusques, par exemple au moment de la fin du plan Lang-Tasca.

L'engagement d'une structure ou d'un artiste dans un CDDC n'est pas lié uniquement au dispositif lui-même, mais au fait qu'il vient structurer, recadrer parfois des situations partenariales qui étaient perçues comme moins performantes tant sur le plan économique que sur le plan du fonctionnement. Le dispositif intervient donc pour accélérer les partenariats locaux ou départementaux. Les enquêtés soulignent que ces parcours permettent de développer des projets selon de nouveaux modes de financement et d'organisation, considérés comme facilitateurs aussi bien pour l'entrée dans le dispositif que pour l'ancrage sur le long terme. Si les enseignants persistent dans le CDDC, ce n'est pas seulement parce qu'ils ont aimé l'expérience, mais aussi parce qu'ils y ont trouvé des pistes intéressantes et exploitables sur le plan professionnel à plus long terme :

« On y est depuis 2004/2005. Au début il n'y avait qu'une dizaine d'établissements concernés. Et quand on a vu l'appel d'offre, comme on était déjà dans cette dynamique de projets culturels, on a saisi cette opportunité de développer les budgets. Ce qui est intéressant si on analyse l'évolution des projets, on voit que, petit à petit, les enseignants intègrent cette pratique culturelle dans leur pratique professionnelle. » (EDUC 10 / PPAL)

Au-delà de la simple opportunité budgétaire pour les porteurs de projets, qui est en soi un facteur de développement, on constate globalement que le CDDC permet un véritable ancrage des pratiques artistiques et culturelles dans la vie des établissements et dans la pédagogie. L'ensemble des chefs d'établissements rencontrés, que ceux-ci soient en poste depuis longtemps dans le département ou bien récemment nommés, insistent sur ce point, évoquant l'importance de cet axe culturel. Plus largement, quel que soit le type d'acteur rencontré, le CDDC ne bouleverse pas des situations locales et ne se substitue pas aux habitudes de travail des acteurs directs des projets. Sa fonction est plutôt de renforcer et dynamiser les potentialités locales, aussi bien du point de vue des initiatives des structures culturelles que du point de vue des besoins des établissements.

- **Un relais et un repère dans un contexte fragilisé**

Le CDDC a été créé en 2005-2006 dans un contexte de désengagement financier de l'Éducation nationale vis-à-vis des classes à PAC, outil le plus connu et le plus populaire du plan Lang-Tasca. Lancé en 1999-2000, ce plan, au-delà des critiques formulées dans un premier temps par les milieux culturels, avait suscité beaucoup d'espairs auprès des acteurs éducatifs et avait montré une voie jusque-là inédite (mis à part le cas des sites expérimentaux d'éducation artistique au cours des années 1990) pour atteindre une population d'élèves non touchés par les dispositifs antérieurs. Conçu pour une durée de cinq ans, ce plan n'a bénéficié de son plein budget de fonctionnement que durant trois ans, à l'issue desquels il a subi une forte décroissance, qui a essentiellement porté sur les classes à PAC. L'intervention de

nombreuses collectivités (villes, départements) a permis de limiter l'impact de ce retrait, mais après d'autres plans eux aussi très ambitieux sur la diffusion de l'éducation artistique et culturelle (notamment en 1993 et 1997), l'arrêt du plan Lang-Tasca, au moment où celui-ci commençait à prendre sa pleine dimension, a marqué durablement les esprits, notamment dans l'Éducation. Parallèlement, les Drac, dont les crédits ne sont pas affectés par ces rebondissements internes à l'Éducation nationale, réduisent de plus en plus les moyens consacrés aux ateliers artistiques au bénéfice d'actions décentralisées, soit par le biais de conventions de développement culturel, soit dans le cadre de dispositifs territoriaux d'éducation artistique et culturelle tels que le CDDC. Par ailleurs, le monde culturel est perturbé par des enjeux liés à l'organisation des professions artistiques (mouvement des intermittents du spectacle en 2001) ou plus récemment à la crise financière subie par les collectivités, dont l'impact est plus direct sur la culture – car ce secteur dépend largement des finances des collectivités – que sur la compétence éducative.

Ainsi, le CDDC arrive au bon moment pour stabiliser et renforcer des activités culturelles qui ne sont pas à strictement parler des activités traditionnelles de création et de diffusion. C'est un outil non négligeable, en termes d'impact financier, pour offrir une alternative aux difficultés vécues au sein de l'Éducation nationale, et surtout pour contribuer au développement culturel par le biais de financements orientés sur des publics ciblés. Sur le terrain, le CDDC est perçu comme un outil de développement et de renforcement, comme l'exprime par exemple un chef d'établissement :

« J'ai découvert le fonctionnement du CDDC en arrivant dans le département il y a trois ans. Ce collègue vit beaucoup sur le dynamisme de son équipe d'enseignants. Le problème c'est que beaucoup de choses étaient faites avec un cahier des charges et puis financièrement ça ne permettait pas toute la latitude dont on avait besoin. Dans notre secteur il fallait ouvrir un axe culturel fort. » (EDUC 21 / MED)

Comme l'indique en entretien un élu (INST 3), ce volontarisme du conseil général a un prix. Les moyens affectés à l'aide sociale sont sans commune mesure avec ceux affectés à la culture (« un milliard pour l'autonomie et six millions pour la culture »), bien que ceux-ci aient été en augmentation rapide, notamment pour les écoles de musique (« les aides aux écoles sont passées de un à vingt »). Mais les besoins sociaux ne cessent d'augmenter, et, sur le plan culturel, le département est confronté aux besoins engendrés par les engagements contractuels pluriannuels avec les principales structures culturelles, le schéma départemental des enseignements artistiques²⁶, ainsi que la requalification récente du Parc Jean-Jacques Rousseau à Ermenonville en Centre culturel de rencontre européen. Aucun de ces grands domaines d'action n'est cependant étranger à l'éducation artistique et culturelle. Bien au contraire, la politique des publics dans les structures culturelles, quelle que soit leur taille, est devenue un enjeu majeur de politique culturelle. L'action scolaire, notamment auprès des jeunes (pré-adolescents et adolescents) en est une dimension essentielle. Du côté de l'enseignement musical, comme le montrait déjà une précédente étude sur l'éducation artistique et culturelle dans le département de la Savoie²⁷, le lien avec le monde scolaire est considéré comme un maillon important de la politique d'enseignement artistique, dont le coût pour la collectivité doit aujourd'hui trouver un équilibre entre la recherche d'une meilleure qualité des formations et l'affirmation d'une meilleure accessibilité pour la population. Enfin,

²⁶ La loi du 13 août 2004 relative aux libertés et responsabilités locales oblige les départements à faire l'état des lieux des enseignements artistiques et à développer la cohérence et la qualité de ceux-ci ainsi que la qualification des enseignants spécialisés.

²⁷ Marie-Christine Bordeaux, *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*, Observatoire des politiques culturelles, 2007.

les Centres culturels de rencontre (CCR), dont l'outil majeur est la résidence de chercheurs ou d'artistes, ont une obligation de lien avec le public, que celui-ci soit ou non spécialiste, ainsi que l'exprime la Charte des CCR : « ce travail en commun doit [...] satisfaire à une exigence de rendu auprès d'un public, qui peut être restreint quand il est actif, sans que soient exclues les manifestations populaires de grande ampleur, liées aux thèmes de recherche, et favorisant leur approche par de nouveaux publics. De manière générale, les Centres culturels de rencontre aspirent à susciter des contacts originaux entre les publics et la création »²⁸. Le maintien d'une politique volontariste d'éducation artistique et culturelle, si elle s'inscrit dans un contexte budgétaire tendu, n'est donc pas contradictoire avec les grands chantiers culturels du département, et peut au contraire être considéré comme un appui à une fonction qui de toutes façons doit être mise en œuvre.

b) Les modalités d'entrée dans le CDDC pour les différentes catégories d'acteurs

Au moment de l'instauration du CDDC, comme le souligne un des élus rencontrés, il y avait un véritable enjeu de positionnement par rapport aux dispositions de la décentralisation, qui affecte aux collectivités territoriales la seule responsabilité des bâtiments et d'une partie limitée de la vie scolaire (cantine, transport, activités péri-scolaires). Comme la plupart des collectivités (notamment les communes et à un moindre degré les départements), le conseil général de l'Oise est allé au-delà des compétences fixées par la loi, dans un domaine qui relève de la clause de compétence générale :

« Je pense que la volonté de la majorité du conseil général d'apporter une contribution à la réussite éducative a été ressentie de manière très positive. Et que nous aurions beaucoup perdu si nous en étions restés à nos compétences obligatoires c'est-à-dire s'occuper des murs et de la restauration. On a gagné sans aucun doute, on est reconnu dans les collèges comme étant des acteurs qui contribuent à la réussite des jeunes. » (INST 1)

En raison de l'étendue de leurs responsabilités territoriales, on constate que les départements conçoivent leur action comme un appui aux initiatives locales, sans se substituer à celles-ci, par le biais de soutien à des demandes sous forme de projets. Il s'agit de faire converger différents types d'acteurs en s'adressant simultanément aux secteurs culturels et éducatifs. Pour mieux comprendre comment ces secteurs peuvent être mis en présence, nous allons étudier plus en détail les modalités d'entrée dans le dispositif de trois types d'acteurs : chefs d'établissements, enseignants, acteurs culturels.

• Les chefs d'établissements, acteurs-clés du CDDC

Notre échantillon comporte un nombre important de principaux (12 principaux sur 47 enquêtés), supérieur au nombre d'enseignants, ce qui est une façon, pour les commanditaires de l'étude, de reconnaître leur rôle dans le CDDC. De notre côté, nous postulons que le rôle des chefs d'établissements ne cessait de croître dans les dispositifs territoriaux d'éducation artistique et culturelle, d'où l'intérêt d'être particulièrement attentifs à leur point de vue. Ce ne sont pas des acteurs directs du face-à-face avec les élèves, mais ce sont des artisans essentiels de la réussite des projets. Au sein des établissements, ils institutionnalisent la démarche de projet collectif et légitiment le temps passé aux projets par des enseignants qui, dans d'autres types de dispositifs s'adressant directement à eux, se plaignent fréquemment de ne pas être reconnus par leur hiérarchie et même d'être entravés dans leur dynamique de projet par celle-ci. À l'extérieur, les chefs d'établissements font le lien avec le conseil général par la rédaction d'une fiche qui leur est destinée et par la rédaction du bilan final.

²⁸ Source : <http://www.accr-europe.org/>.

Ce rôle médiateur n'est pas nouveau, dans la mesure où, depuis le début des années 1990, les chefs d'établissements sont de plus en plus appelés à coordonner et légitimer des projets collectifs. Ce fut le cas notamment dans les jumelages culturels (à partir de 1992), les sites pilotes et expérimentaux d'éducation artistique (1993 et 1997). Parallèlement la loi d'orientation du 10 juillet 1989 a rendu obligatoires les projets d'établissements dans chaque Etablissement public local d'enseignement (EPL) : « Inscrit dans le cadre de l'autonomie des EPL, le projet d'établissement exprime et fixe les choix pédagogiques et la politique éducative de l'établissement. Élaboré par les différents partenaires, particulièrement au sein du conseil pédagogique, il est adopté par le conseil d'administration. Il sert à exprimer la volonté collective d'une communauté particulière et à assurer la cohérence de ses actions avec ses valeurs. Conformément à l'article L.401-1 du Code de l'éducation, issu de la loi du 23 avril 2005, il peut notamment prévoir la réalisation d'expérimentations pédagogiques »²⁹. Cette évolution fait des chefs d'établissements des animateurs de communautés éducatives au sein de leurs territoires d'implantation. C'est pour cette double dimension (communautés éducatives et territoires) que le conseil général s'adresse à eux en priorité. Le fait de considérer les chefs d'établissements comme des acteurs-clés d'un dispositif d'éducation artistique et culturelle est une des particularités du CDDC, et sans doute un des facteurs déterminants de sa réussite.

Les principaux se décrivent souvent dans ce rôle-charnière, à la manière d'un chef d'équipe :

« Quand je suis arrivé ici, il n'y avait aucun CDDC de proposé. On était un des quatre collèges de l'Oise à ne pas avoir de CDDC. Pour ma deuxième année, j'ai essayé de faire trois CDDC. Cette année, j'en ai encore trois. C'est bien de faire des projets, parce que je suis dans un collège rural de 400 élèves. Donc c'est très important dans un collège rural de faire des projets culturels pour ouvrir les horizons aux élèves. » (EDUC 7 / PPAL)

Dans ce témoignage, le rôle du principal est décrit du double point de vue de l'ancrage et du maintien dans le CDDC. Un autre témoignage (déjà cité plus haut) fait apparaître le comportement stratégique face aux opportunités pour développer de nouvelles formes d'action :

« On y est depuis 2004/2005. Au début il n'y avait qu'une dizaine d'établissements concernés. Et quand on a vu l'appel d'offre, comme on était déjà dans cette dynamique de projets culturels, on a saisi cette opportunité de développer les budgets. Ce qui est intéressant si on analyse l'évolution des projets, on voit que, petit à petit, les enseignants intègrent cette pratique culturelle dans leur pratique professionnelle. » (EDUC 10 / PPAL)

Au-delà de leur rôle hiérarchique, on voit ainsi que les chefs d'établissements sont également motivés par une vision du dispositif comme moyen de rénovation pédagogique (dimension que les enseignants, nous le verrons plus loin, ne développent pas dans les mêmes termes), le CDDC fournissant un cadre et des moyens pour la pédagogie par projet. Il est d'autant plus apprécié que les chefs d'établissements, qui ne sont pas juridiquement compétents pour encadrer la pédagogie (rôle qui est assuré par les inspecteurs pédagogiques régionaux), ont néanmoins à intervenir sur la dimension globale de la formation des jeunes :

« J'accorde beaucoup d'importance à l'éducation, que ce soit la citoyenneté, l'ouverture culturelle, l'ouverture européenne, l'histoire des arts. Tous ces enseignements qui sont enseignés dans le collège mais qui sont transdisciplinaires. » (EDUC 3 / PPAL)

Ce rôle-clé des chefs d'établissements est confirmé par les partenaires culturels, en particulier dans les structures d'une certaine importance, qui portent de nombreux projets et sont moins focalisées sur le rôle des enseignants :

²⁹ Source : <http://www.esen.education.fr/>.

« On sent bien que dans les dispositifs, les établissements où ça se passe le mieux, ce sont des établissements où les principaux sont complices et ont un regard bienveillant. Chacun arrive bien à trouver sa place. Les enseignants seraient peut-être un peu plus en retrait. Les choses se font en bonne intelligence, avec un travail en amont des intervenants. [...] C'est rare quand ça dysfonctionne. Quand ça ne fonctionne pas, c'est soit un chef d'établissement qui ne met pas les moyens à disposition, soit un enseignant qui a sous-estimé l'investissement. Soit quand il y a trop de monde autour de la table et [que] le projet se dévoie. » (CULT 2 / MED)

Au-delà des particularités individuelles (EDUC 15 / PPAL : « J'ai toujours travaillé de cette façon là. Je me suis toujours intégrée à des équipes qui portent des projets »), du fait de leur position et de leur rôle, les chefs d'établissements ont une attention particulière pour les stratégies éducatives des collectivités, ce qui leur procure une expérience qu'ils savent transposer, une fois confrontés au CDDC, et dont ils tentent de jouer en répartissant les projets au sein du collège :

« J'ai découvert cette formule CDDC avec des sigles barbares sur un large éventail d'offres culturelles. Moi je le connaissais en lycée sous la forme d'un "pass" que la région a mis en place. C'était un peu dans le même esprit. » (EDUC 6 / PPAL)

« Sur les quatre ans, il faut qu'une classe ait un parcours. On ne fait pas que du CDDC, il y a d'autres projets. Donc, dans toutes les classes il y a quelque chose. On ne peut pas mettre toutes les classes sur le même projet, mais tout le monde fait quelque chose. » (EDUC 17 / PPAL)

On peut enfin faire l'hypothèse, en rapprochant les témoignages de principaux récemment nommés qui décrivent l'Oise comme un « désert culturel » par comparaison avec leur dernière affectation, et l'enthousiasme avec lequel ils décrivent leur rôle dans le CDDC ainsi que les retombées pour leur établissement, que le CDDC leur donne une opportunité rarement rencontrée ailleurs de devenir des acteurs du développement culturel du territoire, et donc d'en avoir une vision, de ce fait, modifiée et plus dynamique.

- **Les enseignants : au-delà du *turn over*, le passage de relais**

« Depuis le début des CDDC, le collège y est engagé. Les professeurs sont souvent les mêmes. Les nouveaux sont liés à des départs. » (EDUC 17 / PPAL)

Comme le formule ce chef d'établissement, le *turn over* des enseignants ne fragilise pas la dynamique, mais la déplace. Le portage par des équipes pédagogiques, et non pas seulement par des enseignants passionnés et souvent experts comme on le constate dans les dispositifs dits « d'excellence », permet la diffusion du dispositif et son appropriation par de nouveaux venus. Ainsi, mis à part un acteur éducatif interrogé (dont le témoignage est à prendre avec précaution car cette personne occupe une place spécifique dans le paysage de l'Oise à la fois enseignant et partenaire culturel), les enseignants font tous remonter l'importance de l'intégration dans une équipe pédagogique pour expliquer l'engagement au sein du CDDC.

« C'est pour ça que le CDDC est un outil formidable. C'est la structuration générale de l'établissement qui est en question. Les enseignants, ils ont l'habitude, et un collègue jeune qui nous rejoint, on va lui laisser le temps de prendre ses marques et ses classes. Mais s'il a un projet en cours d'année, je l'aiderai, on présentera au CA et après je l'aiderai pour les financements. » (EDUC 18 / PPAL)

« Le CDDC permet aussi d'intégrer les nouveaux arrivants. On les récupère tout de suite dans un projet. On les fixe un peu. Et comme ce sont de jeunes enseignants, ils ne viennent pas uniquement pour leurs cours. Ils restent un peu au-delà des cours. Donc, ces enseignants sont intéressants pour nous pour les CDDC. Il y a un suivi, il y a une concertation, donc ça demande une implication. » (EDUC 20 / PPAL)

« On a fait un vade-mecum pour les jeunes enseignants. » (EDUC 19 / PROF)

« Et les profs, il faut qu'ils se cooptent. Donc quand je constitue mes équipes, j'en tiens compte. » (EDUC 3 / PPAL)

L'information sur le CDDC, la prise de connaissance de ce type d'action relève de l'environnement professionnel. Le réseau des enseignants déjà en place et leur mobilité au sein de l'académie facilite la diffusion et l'organisation des contrats.

Aussi, le *turn over* des équipes pédagogiques, pourtant déploré comme un *leitmotiv* par certains acteurs institutionnels rencontrés (généralement pour regretter le manque d'attractivité de leur territoire), crée une dynamique d'insertion des nouveaux entrants : notamment lorsque les territoires sont jugés peu attractifs et que les problèmes sociaux rencontrés sont importants, comme c'est le cas dans les zones d'éducation prioritaire et dans certains territoires ruraux, les équipes pédagogiques ont besoin d'être soudées et dynamisées par des projets communs, et il est crucial d'intégrer les nouveaux venus pour contribuer à la réalisation des projets. Par ailleurs, comme pour les partenaires culturels, le CDDC répond à des besoins déjà inscrits dans les pratiques professionnelles des enseignants. Ceux qui s'engagent les premiers disposent déjà d'une sensibilité pédagogique orientée vers le fonctionnement par projet. Pour ces enseignants fortement engagés et militants dans des projets culturels ou scientifiques, ne pas y prendre part serait fortement dévalorisé. « C'est une autre façon de concevoir sa profession », affirme l'un d'entre eux.

« Le CDDC c'est accepter que d'autres s'en mêlent. Et ça change la donne au niveau même de son métier d'enseignant. » (EDUC 21 / PPAL)

• **Les partenaires culturels : entre militantisme et service public culturel**

Le secteur culturel, souvent cité au singulier, est en réalité très fragmenté et fortement concurrentiel, comme l'ont montré les travaux de Pierre-Michel Menger³⁰. Les mondes culturels se croisent peu, entre acteurs du premier cercle (institutions, grandes structures culturelles, compagnies conventionnées), du deuxième cercle (petits lieux conventionnés, compagnies aidées au projet) et du troisième cercle (petits lieux non conventionnés, artistes et collectifs aidés essentiellement sur des critères non artistiques). Chaque cercle, comme nous l'avons montré dans une étude précédente³¹, et comme d'autres sociologues l'ont également observé³², a ses raisons propres de s'investir dans l'action culturelle, qu'elle soit ou non scolaire. Pour les institutions, l'action culturelle est une des manières de mettre en œuvre leur mission générale de service public culturel ; la sensibilisation et la formation des publics actuels (jeunes) et futurs (adultes) de la culture est inscrite dans leurs conventions d'objectifs, et elles ont des comptes à rendre sur ce plan à leurs financeurs. Pour les petits lieux conventionnés, l'action culturelle est elle aussi inscrite dans leurs missions subventionnées, et ces lieux sont souvent conçus comme des centres culturels (municipaux ou intercommunaux), très actifs vis-à-vis des populations. Quant aux collectifs aidés au projet, ils sont mus par le militantisme propre à chaque domaine artistique ou culturel. Enfin, pour les acteurs du troisième cercle, ce sont les laissés-pour-compte des politiques culturelles, que l'on retrouve occasionnellement dans des projets d'action culturelle, généralement en position de sous-traitant pour une structure du deuxième, voire du premier cercle, ce qui suscite chez eux des stratégies de reconnaissance vis-à-vis des collectivités publiques par le biais d'actions réalisées auprès de publics spécifiques. Cependant, il semble de manière générale que

³⁰ Notamment *Portrait de l'artiste en travailleur. Métamorphoses du capitalisme*, La République des Idées / Seuil, Paris, 2003, et *Profession artiste. Extension du domaine de la création*, Textuel, Paris, 2005.

³¹ Marie-Christine Bordeaux, Martine Burgos, Christian Guinchard, *Action culturelle et lutte contre l'illettrisme*, Editions de l'Aube, Observatoire des politiques culturelles, 2005.

³² Pierre-Alain Four, « Démocratisation culturelle à l'épreuve des ateliers de pratique artistique », in Olivier Donnat (dir.), *Regards croisés sur les pratiques culturelles*, La Documentation française (coll. Questions de culture), 2003, p.207-227.

l'éducation artistique et culturelle, historiquement mieux encadrée sur le plan institutionnel et réglementaire que les actions en faveur de publics dits « spécifiques »³³, est moins concernée par le troisième cercle d'acteurs, écartés de longue date par les cahiers des charges contraignants des dispositifs nationaux et par les précautions prises par l'Éducation nationale, s'appuyant le plus souvent sur les avis motivés des Drac, et plus récemment sur des attestations de compétence professionnelle également fournies par les Drac. Dans l'éducation artistique et culturelle, la vraie concurrence se joue entre les grandes institutions et les acteurs du deuxième cercle. On a même pu démontrer, dans des études précédentes³⁴, que les politiques d'éducation artistique et culturelle dont le chef de file est une collectivité (et non un organisme financé par les collectivités mais distinct sur le plan juridique comme une agence musicale départementale, par exemple) ont tendance à privilégier les institutions les plus liées à cette collectivité, souvent au détriment d'équipes artistiques et culturelles locales.

Dans le département de l'Oise, les institutions rencontrées inscrivent leurs actions dans leur mission générale de service public, mais doivent également lutter contre l'image qu'elles estiment avoir auprès des jeunes lorsqu'elles sont porteuses d'une forte légitimité culturelle : « le fait de créer des rencontres avec ces musiciens, avant de leur présenter l'orchestre complet, c'est l'un des objectifs des actions menées auprès du public scolaire » (CULT 1 / MED). Pour ces partenaires, les CDDC permettent d'accomplir une démocratisation culturelle, plus précisément une ouverture à la culture. D'après un acteur culturel, le parcours est aménagé de manière à atténuer ou rompre avec les stéréotypes liés à son champ (en l'occurrence, la musique classique) : la relation humaine créée par la proximité avec un musicien est un des enjeux forts du projet. On retrouve la même idée dans le domaine du patrimoine où il s'agit dans une première approche de « changer le regard sur le lieu » (CULT 4 / MED). La focalisation de ces acteurs de premier cercle sur le service public culturel peut toutefois avoir pour conséquence que cette mission en quelque sorte se passe de justifications, tant elle paraît évidente :

« Le travail auprès des jeunes publics, je pense que tout le monde en est convaincu, il faut le faire absolument. Toutes les collectivités territoriales avec lesquelles on travaille sont d'accord sur le fait qu'État, région, département doivent faire ce travail d'éducation artistique. Nous, on doit faire notre part de sensibilisation artistique auprès des jeunes, et à différents niveaux. Il semble évident qu'il faut le faire, mais je ne sais pas comment développer un argumentaire spécifiquement pour cela. » (CULT 1 / MED)

Ces institutions culturelles intègrent la pratique active des élèves comme une des composantes du projet pour diverses raisons. *A minima*, il s'agit de répondre à un élément du cahier des charges imposé par la collectivité. C'est souvent le cas des grandes institutions du spectacle vivant, qui ne disposent pas toujours d'artistes en résidence, et qui orientent plus spontanément leurs actions vers une diffusion auprès des scolaires. Dans le domaine du patrimoine, il existe depuis plusieurs décennies une tradition d'accueil des scolaires pour de simples sorties culturelles (contre lesquelles l'éducation artistique et culturelle s'est d'ailleurs constituée), mais la présence de médiateurs culturels permet de mieux cibler certains besoins et de proposer des activités fondées sur une plus grande participation des publics. Une deuxième raison est à chercher du côté des particularités du public préadolescent et

³³ Marie-Christine Bordeaux, Lisa Pignot (coord.), dossier « Il n'y a pas de public spécifique », *L'Observatoire* n°32, 2007.

³⁴ Marie-Christine Bordeaux, *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*, Observatoire des politiques culturelles, 2007.

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

adolescent, traditionnellement difficile à toucher pour les structures culturelles. En effet, c'est une tranche d'âge où la gestion des collectifs est délicate. Comme le dit de manière assez forte un artiste lors d'un entretien, « il y a un point de déséquilibre entre leur envie de tout casser et leur côté très réactionnaire ! » (CULT 11 / MED). En outre, l'organisation du système scolaire dans le second degré demande beaucoup plus d'implication aux enseignants, qui doivent jongler avec les emplois du temps de leurs collègues pour pouvoir organiser les sorties et les activités pratiques. À cet égard, le CDDC agit sur deux plans, qui sont complémentaires : en imposant un cahier des charges d'une part, et en donnant aux chefs d'établissements les moyens et la motivation pour entraîner les équipes pédagogiques dans les projets ou soutenir les initiatives spontanées.

Pour les acteurs du deuxième cercle, l'éducation artistique et culturelle s'appuie sur un militantisme qui est présenté par les acteurs comme constitutif de leur identité professionnelle, notamment pour les artistes :

« J'ai envie de créer, mais je n'ai pas envie d'être dans une dimension de tournée. C'est ce que je dois faire en mon âme et conscience. Je suis complètement militante. Je n'ai pas envie d'être un gadget. Les spectacles où je vois juste une performance ne m'intéressent pas. » (CULT 5 / ART)

Dans ce témoignage, l'artiste rencontrée considère l'action en milieu scolaire comme une mission au même titre que sa fonction de création. Sa compagnie est largement construite autour de ces projets, plaçant la transmission et l'action culturelle au cœur de ses questionnements créatifs.

Nous retrouvons cela dans d'autres témoignages de partenaires culturels du second cercle. Ainsi, un médiateur culturel souligne l'importance de ces projets, dans la constitution même de la compagnie au sein de laquelle il travaille :

« J'aurai du mal à quantifier ça. Mais pour nous, c'est important, cela fait partie des missions de la compagnie. La personne qui l'a créée a insisté pour cela. Il faut également être réaliste : on ne peut pas forcément exister sans cela. Il faut aussi savoir que le travail au sein des établissements scolaires c'est important. » (CULT 9 / MED)

Même cette structure, relevant du premier cercle, a conçu ses missions dans cette direction :

« C'est vraiment le champ de nos activités. [La structure] a un rôle déterminant dans l'accompagnement d'une réflexion sur la manière dont se fait la médiation entre un film et le public, dans un contexte où le public du cinéma art et essai est vieillissant. » (CULT 2 / MED)

Dans tous les cas, il se joue des enjeux de réputation auxquels structures et professionnels portent une grande attention :

« [...] il faut arriver à intéresser tout le monde d'une manière ou d'une autre. Un collègue qui a fait un partenariat avec une structure culturelle qui n'est pas sérieuse, ça ne marche pas. Ça se dit et ça se sait. » (CULT 2 / MED)

En conclusion de cette partie, nous pouvons dire que, malgré des difficultés objectives (par exemple le *turn over* des enseignants) et ressenties (le sentiment, surtout pour les nouveaux venus, que le département n'offre pas beaucoup de ressources culturelles), le CDDC joue un rôle facilitateur sur le plan logistique, incitateur sur le plan de la dynamique de projet (en intégrant des enseignants peu familiers des projets culturels et non pas seulement des enseignants militants et enthousiastes), et qu'il contribue à un ancrage de pratiques expérimentales dans le long terme (les nouveaux entrants dans le dispositif y restent fidèles). L'équilibre entre cadrage de l'offre, tel qu'il se présente par exemple dans le Guide des partenaires culturels du CDDC, véritable « bible » pour les porteurs de projets, et esprit de projet (par le biais de la conception et la rédaction de projets pédagogiques et culturels soumis à la décision de l'instance de pilotage) paraît globalement satisfaisant.

2. Les projets : convergence et divergences des objectifs artistiques, culturels et pédagogiques

L'éducation artistique se caractérise traditionnellement par une tension permanente entre des objectifs culturels et éducatifs qui ne se croisent que partiellement. Comment les partenaires impliqués dans le CDDC expriment-ils leurs aspirations et les tensions qui peuvent traverser le partenariat : mieux enseigner, accomplir le programme scolaire, former des publics de la culture, former des pratiquants, former des participants à la vie culturelle ?

a) Les objectifs assignés aux projets

Les représentants des tutelles, lors des entretiens, insistent sur deux points. En premier lieu, les bénéfices pédagogiques : de ce point de vue, le CDDC est conçu comme un outil au service d'une certaine conception de l'enseignement, notamment la pédagogie par les méthodes actives par le biais de pratiques non conventionnelles en milieu scolaire, et la transdisciplinarité pour mieux contribuer à la réussite de l'élève :

« C'est une autre façon d'enseigner. Mais il faut tenir compte des sensibilités au sein de l'établissement. » (INST 7)

« C'est la richesse de l'action culturelle parce qu'on peut sortir des contenus typiques des enseignements. Et si [...] ça s'imbrique dans un projet d'établissement, dans un projet de classe, dans une conception de l'enseignement, je me dis que quand on rencontre un partenaire, on n'est pas là pour faire des séquences de cours, et une évaluation. On est là pour dire : "je veux travailler sur le masque ou le portrait, j'ai besoin de vous, qu'est-ce que vous pensez qu'on peut faire ensemble ?" Je pense que c'est interactif. Je suis un ancien enseignant et ces projets, c'est l'idéal pour enseigner. » (INST 9)

« Ce qui marche, c'est le fait que les projets pour certains deviennent de plus en plus transdisciplinaires. Les profs travaillent de moins en moins seuls. Ils croisent leurs disciplines. Il faut que les arts se croisent. La majorité, ce sont des enseignants de lettres, histoire-géo, arts plastiques. » (INST 5)

En second lieu, les projets ont pour but de valoriser le collège comme lieu de culture à un double niveau : lieu où l'accès à la culture pour les jeunes est possible (démocratisation culturelle), et lieu reconnu comme acteur de la vie culturelle de son territoire, pour les jeunes et aussi pour leurs familles (politique de développement culturel en milieu rural) :

« L'autre objectif, dans le CDDC, c'est de toucher des enfants, mais par le biais des enfants, il faut toucher les familles. Au début, le CDDC c'était pour toucher les familles. Quand on travaillait avec le Théâtre du Beauvaisis, l'objectif c'était que chaque élève ait une carte. On avait commencé à faire une évaluation sur le nombre d'élèves qui étaient venus au théâtre, accompagnés de leurs parents. Il fallait qu'on voie l'impact du CDDC, la répercussion sur l'ensemble de la famille. » (EDUC 2 / PPAL)

« L'originalité, c'est de faire et d'organiser des événements culturels dans les collèges, dans l'esprit du collège comme lieu de culture. Cela doit profiter à tout l'établissement scolaire. Donc cela assure l'ancrage dans le territoire et le rayonnement de l'action. Le CDDC c'est un outil. C'est diffuser et faire profiter ! On apprend en faisant, en voyant. Le CDDC permet de faire et de voir. Cette ambition croise une ambition de politique culturelle qui est celle de la décentralisation. » (INST 10)

b) Les objectifs à l'épreuve des pratiques

• Servir la pédagogie

La plupart des acteurs éducatifs signalent les correspondances plus ou moins étroites avec le programme scolaire. Même au nom de l'intérêt culturel, le non-respect du programme est sévèrement commenté par les enseignants :

« Je ne peux pas me permettre de ne pas faire mon programme ! Les Gallo-romains sont au programme, donc j'ai utilisé les Gallo-romains. Ils en savaient beaucoup plus que les autres élèves à la fin. [...] je récupère en 4^{ème} des élèves sur Louis XVI et ils n'ont jamais vu Louis XIV. Ils ne connaissent pas la notion de monarchie absolue. Et moi je dois enseigner la Révolution, ce qui est compliqué. Mais ils ont fait un gros projet sur la marionnette picarde ». (EDUC 11 / PROF)

Les acteurs culturels ont eux-mêmes tellement intégré cette donnée qu'ils précèdent parfois les demandes des enseignants en établissant leurs propositions sur la base d'une lecture des programmes scolaires. Ou bien ils s'inspirent, de manière libre et poétique, d'exigences liées aux programmes, mais ils le font en artistes, comme dans le témoignage suivant :

« Là on écrit un spectacle, avec une histoire qui est une intervention dans les classes. C'est un spectacle de théâtre, avec un biais pédagogique pour l'histoire de l'art, mais qui donne à voir l'existence du théâtre jusqu'à maintenant. C'est une forme pour raconter nos [histoires] » (CULT 11 / ART).

En tout cas, l'adéquation avec des exigences liées aux programmes ne paraît pas être problématique. Nous citerons de nouveau un témoignage d'artiste, car les artistes sont pourtant les acteurs culturels les plus hostiles à l'instrumentalisation de leurs interventions :

« Monter *La Princesse de Clèves*, si c'est au programme tant mieux, mais il faut trouver le calibrage. » (CULT 11 / ART)

Pourtant, la crainte de l'instrumentalisation n'est pas absente. Il faut ici souligner que tous les acteurs culturels n'agissent pas selon les mêmes logiques. Les artistes revendiquent leur droit à l'autonomie artistique, et, lorsqu'ils sont partenaires à part entière, par exemple en tant que compagnie, ils prennent le temps de négocier les contenus en amont des projets, ce qui est moins le cas s'ils sont mandatés par un lieu culturel. Inversement, les médiateurs culturels estiment normal de se préoccuper des attentes des enseignants et ont intégré la lecture des programmes scolaires parmi leurs activités ordinaires ; n'ayant pas de revendication d'autonomie artistique, ils sont plus facilement à l'écoute de ces besoins éducatifs.

Un des thèmes récurrents dans les entretiens concerne l'histoire des arts, qui cristallise beaucoup d'attentes et de craintes.

« Tous nos CDDC sont en relation avec le programme de chaque classe. [...] Cela s'intègre dans la pratique pédagogique, au quotidien, de chaque enseignant. [...] Pour cette année, l'histoire des arts a été modifiée et plusieurs périodes sont autorisées. En 2013, on doit pouvoir élargir et approfondir un sujet qui les passionne. » (EDUC 17 / PPAL)

L'évaluation de l'histoire des arts au collège

« L'évaluation de l'histoire des arts prend appui sur un travail à dimensions historique, artistique et culturelle défini et organisé par l'équipe pédagogique. Toutes les disciplines contribuent à l'acquisition des compétences et des connaissances du socle commun mises en œuvre dans l'enseignement de l'histoire des arts, dont notamment :

- le développement de la capacité à analyser une œuvre d'art ;
- la construction d'une culture personnelle ;
- la maîtrise de l'expression orale ;

- l'épanouissement de la curiosité et de la créativité artistiques des élèves ;
- la découverte des métiers et des formations liés à ces pratiques artistiques et culturelles.

L'oral d'histoire des arts exige de ce fait une préparation et un accompagnement de qualité auprès des élèves. Une grille indicative des attendus de cette évaluation est explicitée dans l'annexe à la présente circulaire.

Par ailleurs cette épreuve est la seule de cette nature que comporte le diplôme national du brevet : elle suppose une maîtrise de l'expression orale qui doit être travaillée à tous les niveaux et dans tous les champs disciplinaires.

Pour ces raisons, l'épreuve est affectée du coefficient 2. Son caractère obligatoire et son importance doivent être soulignés. »

(Source : circulaire n° 2011-189 du 3-11-2011)

Instaurée en 2008 dans les écoles primaires et en 2009 dans les collèges et lycées, cette matière est instituée en 2009 pour le Brevet des collèges, et en est devenue depuis 2012 une épreuve obligatoire. C'est un enseignement transversal, qui s'effectue dans toutes les disciplines, et qui s'articule autour de six domaines artistiques : arts de l'espace, arts du son, arts du visuel, arts du langage, arts du spectacle et arts du quotidien. Le programme est très ouvert, et chaque enseignant est libre d'aborder ce cours selon des méthodes différentes.

Il est intéressant de noter que le CDDC, dans le Guide des partenaires culturels, établit un lien explicite avec cet enseignement par les intitulés des chapitres, qui correspondent d'assez près à ceux des six domaines mentionnés dans les textes officiels.

Objet de controverses dans les milieux culturels et éducatifs, et accueilli avec une grande méfiance de part et d'autre, cet enseignement suscite de nombreuses craintes : du côté des enseignants, qui n'y ont pas été formés alors qu'il s'agit d'un enseignement et d'une épreuve obligatoires ; du côté des familles, qui craignent à juste titre que cet enseignement rapidement créé soit facteur d'inégalités ; et du côté des acteurs culturels, qui redoutent l'instrumentalisation de leurs interventions dans les classes. Nous ne prendrons pas part ici à la controverse, mais nous soulignons que celle-ci concerne moins l'enseignement lui-même, dont le contenu et le bien-fondé ne sont pas contestés, que son usage à la place de l'éducation artistique et culturelle dans toutes ses composantes : expérience esthétique, artistique, culturelle.

« Disons que quand on monte un projet, si l'enseignant veut intégrer l'équipe et que ça rentre dans la question de l'histoire des arts, là c'est intéressant. » (EDUC 8 / PPAL)

« Les professeurs d'éducation musicale étaient heureux, on était en pleine évaluation histoire des arts et les élèves étaient super attentifs. [...] Cela vient en appui de ce que les enseignants disent. Lors de l'épreuve de l'histoire des arts de l'an passé, les profs étaient baba. Il y avait eu une super organisation pluridisciplinaire. » (EDUC 18 / PPAL)

« Un même thème peut être abordé avec des approches différentes. Et puis on revient à l'histoire des arts. On a décidé cette année qu'ils aient des tuteurs adultes. Et l'élève doit présenter ses cinq œuvres avec une grille de lecture. On leur indique ce qu'on doit avoir à minima dans la présentation. Il y a une approche historique, plastique, littéraire. Ils font même une frise historique, ils repositionnent les choses. Ils doivent réfléchir à cette transversalité. Si on part du socle commun des connaissances, on est bien dans la partie 5 sur la culture. Donc c'est vrai qu'il faut saisir les opportunités d'un tel projet pour faire le décloisonnement à tous les niveaux. » (EDUC 10 / MED)

« C'est une ouverture d'esprit. Alors, après, il faudrait voir les enseignants. On pourrait très bien s'en passer, mais c'est essentiel, notamment avec l'histoire des arts qui est un programme imposé et jusqu'en 3^{ème} où ils doivent présenter quelque chose. » (EDUC 6 / PPAL)

Au moment où l'enquête a été menée, les collégiens n'avaient pas passé cette épreuve au Brevet et par conséquent nous ne disposons pas de données déclaratives pour en estimer l'impact, les atouts et les limites. Il serait peut-être utile de prévoir, dans les bilans, une rubrique dédiée à l'histoire des arts. Comme le souligne un chef d'établissement, « on ne sait pas comment cela doit apparaître. Est-ce que c'est l'histoire des arts ? Matériellement comment mesurer, physiquement le parcours de l'élève de la 6^{ème} à la 3^{ème} ? Ce qui me pose problème c'est "qu'est-ce qu'ils en font ?" » (EDUC 14 / PPAL).

- **Changer la pédagogie**

La rénovation pédagogique est un thème traité dans l'ensemble des entretiens, quel que soit le type d'acteur rencontré. On constate, une fois de plus, la persistance de la doctrine mise en place par Jean-Claude Luc, lors de la création de la mission d'action culturelle en 1971 au ministère de l'Éducation nationale : l'action culturelle ne poursuit pas des buts exclusivement artistiques et culturels, mais doit avoir un impact sur la rénovation pédagogique³⁵, ce qui justifie l'investissement de l'Éducation nationale dans ce secteur. Par la suite, le ministère de la Culture imposera progressivement des critères liés à l'expertise des artistes et de leur projet de création, mais le lien entre éducation artistique et pédagogies nouvelles reste fort³⁶.

Chacun, étant passé par l'école, a un point de vue sur la « bonne » pédagogie ou l'école idéale, et tente de le faire valoir lors des entretiens. Les artistes ont leur propre vocabulaire pour évoquer cet idéal, et rejettent la « mauvaise » pédagogie, application laborieuse et sans créativité du programme scolaire, au bénéfice de la « transmission », notion essentiellement artistique, qui désigne la formation par le biais de l'expérience concrète de l'art :

« On ne leur demande pas de singer une pratique professionnelle, on leur demande de toucher du doigt ce qu'est l'esprit d'une pratique artistique. Et c'est là où l'esprit pédagogique arrive. On est avec des profs, on est en confiance... On touche les élèves ! Même la pédagogie s'efface devant la transmission, quitte à bousculer les choses. [...] On est sur un territoire de confiance que fait le CDDC. » (CULT 11 / ART)

Un des risques possibles, dans l'éducation artistique, est la valorisation excessive de l'artiste comme modèle de transmission au détriment de l'image et du rôle de l'enseignant. Aucune étude, à notre connaissance, n'a rendu compte de ces moments difficiles où l'enseignant peut être dévalorisé face au savoir-faire (et parfois à la démagogie) de l'artiste, et où il se retrouve seul avec la classe alors que le projet culturel est encore en cours ou qu'il vient de se terminer. C'est pourquoi nous citerons le témoignage de cet artiste, qui aborde l'éternelle question de la répartition des rôles entre les deux partenaires, culturel et éducatif, avec un point de vue centré sur la transmission :

« Pour beaucoup de gens, le CDDC c'est une manière de faire entrer des gens qui ne sont pas dans le périmètre de l'Éducation nationale. Pour certains, c'est une demande. Donc vous avez des enseignants qui s'en remettent totalement à l'artiste. Et là c'est à nous de changer. Parce que si l'artiste a conscience que son projet ne peut être mené tout seul et qu'il irradie, c'est à lui de trouver comment l'enseignant peut être mis à contribution. Et de dire, dans la salle de classe, que [l'enseignant, c'est] celui qui sait. » (CULT 11 / ART)

³⁵ Marie-Christine Bordeaux, « L'éducation artistique : un partenariat inachevé », in Philippe Poirrier, René Rizzardo (dir.), *Une ambition partagée ? La coopération entre le ministère de la Culture et les collectivités territoriales (1959-2009)*, La Documentation Française, Paris, 2009, p.419-455.

³⁶ Voir par exemple le point de vue de Philippe Meirieu dans le texte suivant : « Le théâtre et l'école : éléments pour une histoire, repères pour un avenir... », entretien avec Philippe Meirieu recueilli par Jean-Claude Lallias et Jean-Pierre Lorient, mis en ligne (http://meirieu.com/ARTICLES/theatre_anrat.pdf).

Le projet culturel est présenté par tous comme une autre façon d'apprendre, surtout parmi les cadres de l'Éducation nationale (chefs d'établissements, responsables hiérarchiques) et parmi les artistes :

« À partir du moment où on rentre dans une répétition ça change. Il se peut qu'il y ait des choses qui ne marchent pas ! Pour les élèves, la remise en cause, c'est très important. Souvent les ados s'engouffrent là-dedans en se cachant derrière les consignes. Montrer qu'il y a des confrontations, qu'il n'y a pas d'omniscience en art, les bousculer ! Et en même temps affirmer que c'est un savoir. On voit rapidement s'ils sont à leur affaire. Il y a une dimension de la discipline, de la rigueur. On a une forme d'expertise. L'élève devient un participant. » (CULT 11 / ART)

Il arrive que les avantages de l'intervention de professionnels dans les classes soient présentés sans que l'on puisse bien discerner ce qui différencie celle-ci des pédagogies actives, ou tout simplement d'une pédagogie efficace :

« Nos élèves ont du mal avec les consignes. Les respecter n'est pas évident. Ils sont toujours encadrés. Et puis le professionnalisme de la personne fait que la consigne va s'imposer d'elle-même. Ensuite, il y a l'évaluation. Quand ils ont fait leurs prises de vue, tout le monde les regarde et vérifie si la consigne a été respectée par rapport à ce que tout le monde voit. Et tout le monde participe. Donc, il y a une interaction qui s'opère. Ils deviennent acteurs de leur apprentissage et de leur projet. [...] On s'attendait à ce que ce soit cassé ou détérioré, mais c'est très respecté. » (EDUC 2 / PPAL)

Le projet culturel est également présenté comme une réconciliation avec l'école et parfois avec soi-même. Le thème, assez romantique, du cancre réhabilité à la faveur d'un projet culturel est très présent dans les entretiens avec les enseignants, les médiateurs culturels et les artistes.

« On peut observer les difficultés qu'on avait il y a six ans, de se projeter, de s'ouvrir, lorsque les projets d'enseignement professionnel n'étaient pas construits. Parce qu'on sait bien, dans notre collège que les enfants vont aller plus facilement vers la cuisine, il va falloir aller vers Breuil ou Beauvais. Mais c'est loin, du coup ils vont faire de la logistique parce que c'est plus près. Et ça, on ne l'a plus ou de moins en moins. C'est sans doute le fruit d'une politique plus globale d'ouverture dans laquelle les CDDC s'inscrivent. Ce n'est pas l'objectif initial des CDDC, mais c'est un des effets. Dans chacun de ces projets culturels, ce sont aussi les compétences psychosociales qui sont développées. Et l'élève qui a l'audace de sortir, de vivre en collectif, pendant tout ce temps là, avec ses enseignants et les porteurs de projets, il va mieux s'en sortir et puis va s'accrocher à son projet, à ce qu'il aime. Donc il se désenclave, il s'affirme et prend confiance en lui. » (EDUC 18 / PPAL)

L'art et la culture sont présentés comme un jeu, mais un jeu sérieux, un loisir studieux, et le cahier des charges du CDDC joue le rôle de règle du jeu.

« Le but des CDDC, c'est d'apprendre à lire et à compter à travers la culture. En français, ils font de la lecture, de la compréhension. C'est une autre façon de le faire. Mais il ne faut pas que ce soit une récréation. Mais pour moi, le CDDC ce n'est pas ça. [...] pour moi un projet éducatif culturel, c'est consolider des pré-requis et des acquis, d'une autre façon ! Pas faire du projet pour faire du projet. » (EDUC 17 / PPAL)

Dans cette conception, l'élève n'est pas présenté comme un ignorant, un jeune difficile comme c'est bien souvent le cas au collège, mais comme un être plein de potentialités, qu'il suffit de savoir placer dans une situation de plaisir, d'expression et de réflexion pour qu'il les révèle pleinement. Dans le langage des artistes, on s'adresse à l'être même et non pas à l'élève :

« Ce que je revendique pour l'enfant à l'école, je pourrais le revendiquer pour l'adulte. » (CULT 5 / ART)

Cet argument fonctionne comme un article de foi, chacun citant un cas particulièrement émouvant ou significatif des bénéfices de l'éducation artistique et culturelle, comme si la rédemption d'un seul justifiait ce qui est mis en place pour l'ensemble. Il faut cependant faire

la part des choses entre les discours de justification qui font appel à ces récits parfois enchantés, et les modalités concrètes d'implication dans le CDDC, dont l'objectif principal est l'accès pour tous à la culture : le cancre réhabilité est une figure quasi imposée dans le discours public de tous ceux qui s'impliquent dans des actions d'éducation artistique.

Les acteurs culturels ne partagent pas tous les mêmes façons de concevoir la transmission culturelle. Comme l'a montré Jean-Claude Passeron³⁷, trois idéologies dominent le secteur culturel : l'idéologie du créateur, celle du médiateur³⁸ et celle du militant. Pour le créateur, « l'«œuvre véritable» posséderait par sa force propre de rayonnement la propriété de donner à tout public la compétence et le désir d'y chercher et d'y prendre plaisir » ; le créateur se caractérise par une définition libertaire et autonome de son activité. Pour le médiateur, Passeron observe qu'il est l'agent non contestataire de l'imposition de la culture dominante, et que son activité est marquée par un certain réalisme sociologique en raison du contact permanent avec les populations destinataires de l'offre culturelle. Pour le militant, souvent autodidacte ou issu du monde associatif, Passeron fait enfin remarquer qu'il a tendance, du fait de son parcours personnel, à projeter sur les publics et les groupes sociaux les motivations particulières qui ont façonné son devenir personnel.

Bien que Passeron ait assigné chaque idéologie à un type d'acteur culturel bien précis (artiste/médiateur/militant), nous constatons, dans les entretiens menés pour cette étude, que les différents acteurs culturels interrogés, ainsi que les enseignants les plus expérimentés, partagent l'illusion romanesque du cancre réhabilité comme une métaphore qui viendrait récapituler leurs espoirs et leur croyance dans les bénéfiques rédempteurs de l'art. En cela, artistes, médiateurs et enseignants se partagent la figure du militant. On remarque cependant que, dans les secteurs du patrimoine et de la culture scientifique, la circulation des savoirs se fait sans recours à cette figure héroïque, ce qui n'ôte rien à sa qualité et à son efficacité.

• Former de nouveaux publics

Les projets CDDC, dont les objectifs pédagogiques apparaissent comme prédominants, sont également portés par des objectifs de démocratisation culturelle. Comme le fait remarquer un acteur culturel, l'idée est de donner accès à la culture à tous dans son expression la plus haute, sans fabriquer de prestations sur mesure et sans se contenter de productions de second ordre, essentiellement justifiées par la médiation :

« Ça montre que c'est une véritable prestation de musique classique. [...] On échange quelques mots et on casse la barrière. Mais on a besoin d'un public pour prendre plaisir à jouer ce qu'on joue. » (CULT 1 / MED)

« On a voulu favoriser la circulation des publics. L'idée était de dire qu'on allait faire circuler les œuvres. Ces partenaires qui gèrent la communication, font venir en retour du public au théâtre, donc affrètent des bus sur notre programmation générale. Parce que les spectacles qu'on décentralise sont plus légers techniquement. Donc on essaie de favoriser la circulation de publics qui n'iraient pas forcément au théâtre. Ça fonctionne plutôt bien ! » (CULT 4 / MED)

La pratique artistique n'est pas toujours citée comme un objectif fort du CDDC, ce qu'explique sans doute la liste des personnes enquêtées, en majorité des acteurs médiateurs (médiateurs culturels, chefs d'établissements, documentalistes) et très peu d'artistes. Ce qui est privilégié, c'est la rencontre, la sensibilisation à l'art. Il s'agit de former des spectateurs, des citoyens plutôt que des amateurs pratiquants, bien que dans les entretiens la formule

³⁷ Passeron Jean-Claude, *Le raisonnement sociologique : L'espace non-poppérien du jugement naturel*, Nathan, 1991, rééd. 2006, Albin Michel, Paris.

³⁸ Si l'ouvrage avait été écrit plus tard, Passeron aurait pu ajouter : l'idéologie de l'ingénieur culturel, qui ne se confond pas avec le médiateur.

« former des publics » ou « former les publics de demain » soit très rarement employée. Cependant, grâce à cette pratique que l'on pourrait considérer comme minimale, voire anecdotique, vu le peu d'heures d'encadrement par un professionnel qui lui sont affectées dans un projet (une dizaine environ), l'art et la culture ne sont pas présentés comme des produits à consommer, mais comme une expérience à vivre et à construire par soi-même, en lien avec des adultes apportant leurs compétences artistiques ou culturelles. En raison de la dimension collective des projets, qui concernent l'ensemble du groupe-classe, et grâce au travail de restitution devant d'autres, lorsque ce travail ne consiste pas en une prestation de type spectacle de fin d'année, les projets CDDC portent en eux des enjeux de citoyenneté.

Être public, c'est-à-dire confronté à une œuvre, des objets, un site patrimonial, ce n'est pas simplement consommer passivement de la culture, comme pourrait le faire penser une lecture trop rapide et superficielle des enquêtes sur les pratiques culturelles des Français. C'est, au contraire, produire en permanence de l'interprétation, travailler sur ses systèmes perceptifs, approfondir son habileté dans la confrontation aux langages de l'art ou aux éléments du patrimoine, et éventuellement prendre le risque de donner publiquement son avis ou d'en débattre avec d'autres. Il n'y a pas d'éducation artistique sans formation d'un lieu à soi, celui de l'expérience esthétique et de l'exercice de l'esprit critique :

« On a un rôle déterminant dans l'accompagnement d'une réflexion sur comment se fait la médiation entre un film et le public, dans un contexte où le public du cinéma art et essai est vieillissant. Il faut forger un regard critique face à ces images. Il y a un aspect très fort de démocratisation culturelle auprès des jeunes. C'est compliqué de rencontrer certains films. On le sait et ils n'en ont pas forcément le goût tout de suite. Dans un contexte où [...] on est face à un tout image dominant. L'idée c'est de leur montrer qu'il y a d'autres choses qui existent. Et c'est [ainsi] que, peut-être, ils prendront du recul par rapport aux images. » (CULT 2 / MED)

Le CDDC est fortement perçu par les enquêtés comme un instrument de justice sociale dans la répartition des biens culturels. Comme les études et enquêtes du ministère de la Culture le montrent régulièrement, la transmission culturelle passe d'abord par la famille. Les établissements scolaires ont donc conscience de jouer un rôle indispensable dans la correction des inégalités, y compris culturelles :

« Sur le plan de la culture, même s'il y a un foisonnement de choses très intéressantes, le collège n'était pas atteint par la culture. Moi quand je suis arrivée, je me suis dis que seuls les élèves qui sont emmenés par leurs parents au cinéma peuvent avoir des accès. Si nous, nous continuons de travailler avec nos propres moyens, ce n'est pas très professionnel. Donc je trouvais que le CDDC offrait un cadre intéressant. » (EDUC 21 / PPAL)

« Il y a plusieurs principes qui guident le choix des CDDC, [notamment] c'est l'ouverture à tous les élèves du collège. Or, le collège a des classes SEGPA, il accueille des élèves parfois non scolarisés avant dans leur pays d'origine. Pour des raisons de guerre, d'exode, nous les accueillons pour des problèmes d'alphabétisation. Et puis les élèves plus classiques. On veille à ce que ça tourne et que tout le monde participe au moins une fois à un CDDC. Il y a en général quatre CDDC, mais cette année trois. » (EDUC 10 / PROF)

Si les témoignages qui viennent d'être cités mentionnent des inégalités sociales, les inégalités territoriales sont tout aussi fréquemment pointées. Nous avons fait référence ailleurs au « désert culturel » dont parlent notamment de nouveaux chefs d'établissements ou enseignants, par comparaison avec d'autres territoires. Cette citation mérite cependant d'être relativisée car ce sentiment frappe tous les habitants de territoires ruraux éloignés de l'offre culturelle et nous l'avons déjà rencontré dans d'autres études, dans des territoires que l'on pourrait juger plus attractifs. Le plus important est de relever que le CDDC joue son rôle de dispositif de développement culturel en apportant la culture légitime dans des territoires qui n'y ont pas facilement accès. C'est le collège qui apporte la culture dans les territoires par le

biais de ces projets, ce qui peut faire penser au rôle aujourd'hui encore assigné aux lycées agricoles³⁹, et cette dimension est relevée par tous les acteurs concernés :

« À [nom de petite ville], la culture, ils ne l'ont qu'à l'école. Donc, tout ce que peut leur apporter l'école... Les parents n'ont pas de culture. À part quelques exceptions. Il n'y a rien, ils ne font rien, ils s'enclavent. C'est pour ça que le CDDC c'est important et cela nous aide à les sortir, à amener la culture sur leur territoire. Ils sont assez hermétiques au départ à l'arrivée de nouvelles choses. » (EDUC 22 / PROF)

- **Former de nouveaux pratiquants**

Le statut de la pratique a été clarifié dès l'institutionnalisation de l'éducation artistique et culturelle. La pratique, dans le contexte particulier de l'éducation à l'art, n'est pas un but en soi, mais un moyen pour une prise de conscience personnelle de son rapport à l'art et à la culture. En ce sens, l'éducation artistique et culturelle se distingue des enseignements artistiques (options lourdes au lycée conduisant à un baccalauréat artistique), des enseignements spécialisés (écoles de musique, conservatoires, écoles d'art), où la pratique revêt une grande importance, et enfin de l'animation socioculturelle, où la pratique sert des objectifs essentiellement sociaux et non artistiques. C'est pourquoi les différentes politiques d'éducation artistique ont été vigilantes sur ce point : il ne s'agit pas de former des virtuoses, de proposer une année propédeutique à un enseignement plus spécialisé, ou d'occuper les élèves par des prétextes culturels. Cela dit, le modèle d'action de l'éducation artistique s'est développé au cours des années 1980, sur la base de dispositifs qui laissaient une large part à la pratique (ateliers artistiques, options, classes culturelles) en y affectant un nombre d'heures largement supérieur à celui qui est proposé dans le cadre des parcours. C'est pourquoi les parcours culturels, avec leurs 10 à 15 heures de pratique, font figure de parents pauvres par rapport aux dispositifs dits « d'excellence » créés au cours de ces années fondatrices, et toujours présents dans chaque académie. Cependant, ils se sont si largement diffusés depuis les classes à PAC qu'ils sont devenus la norme ; seuls les artistes restent profondément insatisfaits de travailler dans des marges aussi étroites.

« L'idéal c'est 15 heures minimum. On a rarement plus maintenant, avec les CDDC. C'est ça. Peut-être un peu plus ! Donc sept interventions de 2 heures. Disons, que c'est intensif. Après, il y a des profs qui prennent un peu sur leurs heures pour travailler les textes. Pour les comédiens, quand ils sont sur place, c'est deux heures minimum. Et quand des profs veulent des interventions d'une heure, nous on refuse, ça ne sert à rien. En gros ça fait 30 minutes de travail effectif. Ça ne sert à rien. » (CULT 11 / ART)

« Mais les difficultés, c'est plus au coup par coup ! Il faudrait juste augmenter les budgets pour faire plus d'heures ! A la limite, c'est ça... on sent quand même que les budgets diminuent. On demande toujours autant, le même travail, la même qualité, mais avec un nombre d'heures qui diminue, c'est difficile. C'est peut-être le bémol. Si on veut que le travail soit de qualité, on ne peut pas aller en dessous de 15 heures, pour que les enfants en gardent quelque chose... Ce n'est pas comme pour des visites, il y a une approche à avoir, des incontournables à expliquer et si on perd les heures c'est difficile. » (CULT 10 / MED)

La pratique artistique (ou culturelle : créer des objets, faire l'expérience de la recherche patrimoniale ou de la démarche scientifique, etc.) reste cependant un axe déterminant des projets, et dans le schéma de référence du CDDC (expérimentation, fréquentation, restitution/présentation du travail du partenaire), elle est notamment liée à la première dimension, car l'expérience personnelle de l'art et de la culture oriente la perception et le regard du spectateur et du visiteur. Nombreux sont les acteurs qui estiment que le fait d'apprendre à s'exprimer en public est facteur de citoyenneté :

³⁹ Avec cette différence notable que les lycées agricoles sont dotés de professeurs d'éducation socioculturelle, d'une politique nationale ambitieuse d'enseignement culturel, et souvent d'un car pour assurer le transport des élèves hors du lycée.

« L'entrée par la rencontre avec les artistes est aussi très importante. Comme dans les actions en milieu pénitentiaire, l'enjeu de l'expression de soi est important... Là où la parole est importante à sortir. Le cinéma, c'est un prétexte, comme peut l'être le théâtre, la poterie. C'est un outil d'expression. Pour moi la sensibilisation à la culture ce sont des enjeux de citoyenneté. Tous les régimes qui ne sont pas démocratiques commencent par supprimer la culture. » (CULT 2 / MED)

« On a une thématique sur les femmes et la science et c'est un autre public qu'on touche, sur la citoyenneté. Parce qu'on a en tête des projets avec des artistes. » (CULT 8 / MED)

En dehors de cet aspect, une question rarement posée par les promoteurs de l'éducation artistique est celle de l'objectif culturel et artistique de ces conduites expressives, c'est-à-dire du lien entre éducation artistique et pratique en amateur. Les dispositifs sont si encadrés par les structures de culture légitime, traditionnellement éloignées du monde amateur, voire hostiles à celui-ci, que cette question, pourtant fondamentale, reste en friche. Pourtant, si le but n'est pas exclusivement de former des publics (spectateurs, auditeurs, visiteurs) et de préparer des générations d'élèves à « consommer » la culture légitime, comment nommer cet autre but, que prépare l'initiation aux pratiques artistiques ? Peut-on se contenter d'une pratique qui ne serait qu'une préparation à ce qui se passe, dans les salles de spectacle ou dans les salles obscures, entre corps de spectateur et corps d'acteur ?

« On leur propose de venir voir un spectacle parce qu'entre la pratique et ce qui se passe sur scène avec des pros, cela peut nourrir leur pratique. » (CULT 6 / MED)

Dans une étude qui présente l'intérêt d'exploiter des données de l'INSEE sur le lien qu'établissent des enquêtés adultes entre les expériences faites durant l'enfance et les comportements culturels à l'âge adulte, le DEPS souligne que le fait d'avoir pratiqué un art dans l'enfance et la jeunesse est un facteur déterminant d'intérêt pour la culture : « Le fait d'avoir reçu une passion culturelle est corrélé avec la fréquentation des équipements culturels et les activités pratiquées en amateur pendant l'enfance : être allé par exemple régulièrement au théâtre ou avoir fait de la musique ou de la danse multiplie par deux ou trois, selon les domaines, les chances de recevoir une passion culturelle »⁴⁰. Cette étude fait apparaître des modes de transmission différenciés selon les domaines : si 54 % des enquêtés déclarent avoir reçu une passion culturelle de leurs parents, il s'agit majoritairement de lecture et de musique ; la passion du théâtre par exemple est également transmise par des voisins, des amis, un enseignant. Comme l'indique également cette étude, recevoir une passion culturelle est de plus en plus fréquent : « Les personnes les plus jeunes de l'échantillon sont [...] trois fois plus nombreuses à avoir reçu une passion culturelle que les personnes nées avant guerre ». Enfin, l'étude attire notre attention sur un fait qui nous paraît majeur pour penser le rôle des projets culturels dans les établissements scolaires : « Le rôle des parents est prépondérant dans toutes les générations, et l'importance relative des autres "passeurs" a connu peu de modifications. Tout au plus, peut-on noter que l'influence des enseignants semble en recul : à l'origine de 11 % des passions culturelles chez les 60 ans et plus, ils ne le sont plus que de 5 % chez les 14-28 ans ». Le CDDC apparaît donc bien comme un outil de développement culturel adapté aux problématiques contemporaines, car il permet d'agir à un échelon crucial : celui de l'engagement des enseignants, dont on sait qu'ils sont des prescripteurs culturels de premier plan.

Ces données permettent de compléter un point qui reste aveugle dans les entretiens : la future pratique en amateur des collégiens, dont les enquêtés ne parlent pas, pour diverses raisons. Pourtant, un certain nombre de jeunes vit, grâce aux parcours culturels, des expériences fortes, qui seront déterminantes non seulement pour la fréquentation de la culture mais aussi pour

⁴⁰ *Transmettre une passion culturelle*, ministère de la Culture / DEPS, coll. Développement culturel, n°143, février 2004, mis en ligne <http://www.culture.gouv.fr/culture/editions/r-devc/dc143.pdf>

l'implication personnelle dans une pratique. Nous avons déjà, dans une étude précédente⁴¹, remarqué ce fait, considéré par tous comme tout à fait naturel, mais surprenant pour toute personne non familière du système culturel français : le devenir des enfants et des jeunes, en tant que futurs pratiquants, ne semble pas être l'affaire des collectivités publiques qui encouragent l'éducation artistique. Dans cette étude, qui concernait une commune, nous préconisons d'intégrer dans le comité de pilotage les structures socioculturelles, notamment les MJC, afin que soient ménagées, outre les parcours culturels en temps scolaire, des propositions d'approfondissement des pratiques durant la période des petites vacances, où les jeunes sont souvent en déficit d'activité. Dans le cas du conseil général de l'Oise, faute d'une demande explicite des personnes enquêtées, nous ne pouvons faire remonter une telle demande, et de toutes façons l'animation socioculturelle relève davantage des communes. Mais une enquête est toujours orientée vers un résultat, et dans le cas de notre étude, la pratique en amateur n'était pas listée comme un des sujets à traiter. Néanmoins, nous insistons sur ce point car c'est une réalité sociale de plus en plus prégnante : comme le montre l'enquête de 1996 du ministère de la Culture⁴², les jeunes ont un niveau de pratique en amateur plus important qu'aucune génération avant eux, ce qui va de pair avec un intérêt général pour les productions artistiques et culturelles. C'est là une justification importante de la dimension expressive et pratique des parcours culturels, bien que le nombre d'heures pose de réels problèmes aux artistes : ce temps de découverte personnelle et collective par la pratique reste pertinent et nécessaire.

En conclusion de cette partie de l'étude, nous relevons que les objectifs culturels, artistiques et pédagogiques de l'éducation artistique sont perçus comme complémentaires, et que le CDDC en permet la convergence. Cependant, si la dimension de pratique artistique est présente dans les entretiens, l'accent est mis par les enquêtés sur les savoir-être, sur la citoyenneté, sur les bénéfices pédagogiques, plutôt que sur les savoir-faire et les compétences techniques (d'expression artistique, d'activité culturelle). Il est probable que ce résultat provient du panel d'enquêtés, comme nous l'avons dit précédemment, qui privilégie le point de vue d'acteurs qui se situent au niveau du partenariat d'organisation et non pas au niveau du partenariat de réalisation, éléments qui seront analysés plus loin.

3. Les effets du territoire sur les modalités de réalisation des projets

Comprendre les modalités d'engagement et de réalisation des parcours CDDC nécessite aussi une réflexion sur le territoire dans lequel ils s'inscrivent. Le but de cette étude n'est pas de décrire l'aménagement culturel du département de l'Oise, mais de décrire comment les individus perçoivent leur territoire d'action et s'il y a un effet du territoire géographique ou social sur les modalités de réalisation des projets. À la lecture des entretiens, nous relevons que trois dimensions du territoire sont présentes dans les préoccupations des acteurs : la dimension sociale, la dimension culturelle (qui n'est pas entièrement liée à la dimension sociale) et la dimension institutionnelle (qui est liée à la dimension culturelle).

⁴¹ Marie-Christine Bordeaux (dir.), Cécile Bando, Martine Bouillon, *L'invention d'un cadre local de coopération pour l'éducation artistique et culturelle : Evaluation des parcours culturels de la Ville d'Annecy*, Observatoire des politiques culturelles, 2005.

⁴² Olivier Donnat, *Les amateurs. Enquête sur les activités artistiques des français*, La Documentation française (coll. Questions de culture), 1996.

a) Le point de vue des acteurs éducatifs : des territoires ruraux défavorisés

Pour l'ensemble des personnes rencontrées, le territoire est une entrée pertinente pour l'analyse du fonctionnement du CDDC. Les dispositifs d'éducation artistique étant fortement liés à la structuration de l'Éducation nationale, le zonage des territoires éducatifs est une donnée importante. Comme les collégiens, bien qu'autonomes dans leurs déplacements, sont très dépendants de leurs familles et des transports publics, les territoires vécus sont des micro-territoires, mais leurs frontières n'en sont pas moins étanches. Ainsi, les collèges classés en zone Eclair à Creil ne sont distants que d'une trentaine de kilomètres de Chantilly, commune très favorisée socialement. Cette dimension de territoire vécu est bien connue de ceux qui étudient la pauvreté : être pauvre, c'est vivre dans un monde restreint, avec peu d'échanges sociaux, et avec peu ou pas d'occasion d'aller hors d'un territoire spatialement limité.

« C'est un secteur large, mais où il n'y a pas grand chose. [nom de ville] est encadré par Beauvais et Compiègne. Les gens ne se déplacent pas forcément, même si ce n'est qu'à 25 kilomètres. »
(EDUC 16 / PPAL)

L'échantillonnage retenu a permis de rencontrer 23 acteurs éducatifs (principaux, enseignants, documentalistes), représentant 19 collèges. Ces collèges (8 urbains et 11 ruraux⁴³) se répartissent selon les catégories suivantes :

- 4 collèges urbains sans classement particulier (un de ces collèges peut être considéré comme particulièrement favorisé) ;
- 4 collèges urbains classés en éducation prioritaire : 2 collèges Eclair (Ecoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite) et 2 collèges RRS (Réseau réussite scolaire) ;
- 9 collèges ruraux sans classement particulier ;
- 2 collèges ruraux classés en éducation prioritaire (RRS).

Nous avons donc rencontré, sur 19 collèges, 6 collèges classés en éducation prioritaire parmi les 16 collèges recensés à ce titre dans le département de l'Oise⁴⁴.

La perception par les acteurs éducatifs des opportunités culturelles offertes aux collégiens dans leurs territoires de vie n'épouse pas la cartographie de l'éducation prioritaire. C'est dans les collèges situés en zone rurale que les représentations sont les plus négatives, non parce que la population scolaire serait confrontée à des problèmes sociaux plus graves ou de même nature que dans les collèges de zones urbaines sensibles, mais parce que l'éloignement par rapport à l'offre culturelle y est plus important.

« Nous, on est au milieu de nulle part. On est obligé de prendre le bus, même pour aller au cinéma. En milieu rural c'est toujours très compliqué de se déplacer. La petite enveloppe pour les transports n'est pas suffisante. S'il n'y avait pas l'enveloppe du conseil général, pour nous aider pour les entrées et les déplacements... ». (EDUC 22 / PROF)

Ainsi, en comparant les entretiens menés avec l'ensemble des chefs d'établissements, on s'aperçoit que les problématiques sont similaires entre zones d'éducation prioritaire urbaines et rurales par rapport à la culture, mais que les représentations des difficultés culturelles sont plus négatives dans les territoires ruraux. Les acteurs éducatifs dans les collèges ruraux évoquent des difficultés d'ordre géographique qui s'ajoutent aux difficultés sociales malgré un climat qui semble moins difficile que dans les collèges des zones prioritaires urbaines :

⁴³ Un collège est considéré comme urbain s'il est situé dans une ville de plus de 10 000 habitants.

⁴⁴ Liste établie pour la rentrée 2011, consultable sur le lien suivant : http://www.ozp.fr/IMG/pdf/LISTE_des_1084_colleges_en_ECLAIR_et_en_RRS-3.pdf.

« C'est rural ! Et au niveau de la population on a de tout. Au niveau des CSP défavorisées on a à peu près 39%. 37%, ça a un peu baissé. Ceci dit, on a un peu de tout, parce qu'on est pas loin de l'autoroute, on a pas mal de gens qui travaillent sur Paris, sur Roissy. Et puis des petites entreprises dans le secteur. » (EDUC 4 / PPAL)

« La localité est à la fois très proche et très loin d'Amiens ou de Beauvais, même si on n'est qu'à 20 minutes. Localement, il y a beaucoup d'associations, pas forcément en direction des élèves. Il y a un bon climat dans l'établissement. Les professeurs le disent en termes de climat de classe. C'est un établissement ZEP rural et qui fait partie d'un réseau réussite scolaire. On n'a pas les problématiques des ZEP urbaines, on a des problématiques culturelles et sociales. On a encore beaucoup de CSP défavorisées, il n'y a pas de brassages social. » (EDUC 21 / PPAL)

Certes, il faut faire la part des choses entre la réalité des territoires ruraux et le corps professionnel des enseignants et chefs d'établissements, public majoritaire des institutions culturelles, et à ce titre fort consommateur de culture : ceux-ci ont ainsi tendance à forcer le trait en comparant l'image qu'ils ont des populations concernées et ce que serait un accès « normal » à la culture, la norme étant établie à partir de leurs propres besoins et comportements culturels.

« Souvent, l'accès à la culture ici est limité. Dans le nord du département, d'un point de vue culturel, ce n'est pas terrible ! [...] il vaut mieux aller dans le sud où il y a une richesse architecturale. Ici c'est le désert culturel et là-bas, tous les jours il y a une expérience. Quand on parle d'égalité à l'école, moi ça me fait rire ! Parce qu'un collège du sud de l'Oise dès qu'ils veulent sortir, ils ont tout. En milieu rural, vous êtes loin. Même si on a une gare, c'est le bus qui fait office de train. Et puis encore [nom de ville], c'est le bourg ! Mais c'est isolé. J'ai des CSP à plus de 50% de personnes défavorisées. J'ai 20% de CSP moyennes et 10% de favorisés. Dans les catégories moyennes, ce sont des agriculteurs ». (EDUC 6 / PPAL)

C'est pourquoi les témoignages insistant sur le territoire d'implantation du collège comme « désert culturel » sont à prendre, non pas au pied de la lettre (nous avons précisé à quel point ces discours sont normés, et la citation montre qu'ils sont également emphatiques et forcent facilement le trait), mais au sérieux. Ils sont bien entendu à pondérer par la prise en compte du capital culturel dont les acteurs éducatifs sont détenteurs, qui les rend assez exigeants au sujet de la qualité et de la quantité d'offre culturelle dans leurs lieux de vie, ou par leur situation particulière au moment de l'entretien (premier poste dans un collège rural et/ou premier poste dans le département).

b) Le point de vue des acteurs culturels : du pôle territorial au collectif artistique

Avant d'aborder les structures culturelles proprement dites, il faut indiquer que nous avons relevé, dans l'ensemble des entretiens, très peu de mentions aux associations locales alors que nous savons par ailleurs qu'elles y sont très actives. Cette absence de lien avec le réseau associatif local n'est pas considérée comme vraiment problématique par nos interlocuteurs. Certes, il se peut que les associations d'éducation populaire complémentaires de l'Éducation nationale (par exemple la Ligue de l'enseignement) et les associations plus largement impliquées dans l'éducation populaire tout au long de la vie (par exemple CEMÉA) ne soient pas identifiées comme des partenaires culturels à part entière par les personnes rencontrées, alors que leurs liens sont actifs. C'est souvent le cas pour la Ligue, qui est associée aujourd'hui de manière confédérale avec la Fédération des œuvres laïques et l'UFOLEP (activités sportives), et donc associée au socioculturel et au sport, alors qu'elle a un important volet d'actions culturelles dans tous les domaines. On peut davantage s'étonner de ne jamais entendre citer une fédération d'éducation populaire particulièrement active en milieu rural, les Foyers ruraux, qui a également une longue tradition d'animation culturelle (et non pas seulement socioculturelle) dans ces territoires invariablement présentés comme défavorisés et déficitaires sur le plan culturel. Certes, 50 années de politique culturelle fondée sur une

rupture complète avec l'Éducation populaire, toujours rabaissée à des pratiques socioculturelles jugées contraires à l'ambition de qualité qui caractériserait la culture dans sa dimension professionnelle, ont peu à peu imposé l'idée que la culture ne s'exprime que dans des lieux qui lui sont exclusivement dédiés, et validés à ce titre par les pouvoirs publics. Il semble donc que les personnes interrogées ont tendance d'une part à sous-estimer la dimension culturelle de la vie associative, et d'autre part à ne pas faire suffisamment le lien entre le temps scolaire et le temps périscolaire. Cela repose sur une vision de l'éducation artistique que nous avons à maintes reprises décrite et dénoncée : la scolarisation excessive de cette notion et des pratiques qui lui sont associées.

Nous constatons quatre configurations possibles pour les acteurs culturels :

- *pôles territoriaux d'éducation artistique et culturelle*. Plusieurs cas peuvent être signalés : le pôle image confié à l'ACAP, dont la portée est régionale ; la BD, confiée à On a marché sur la bulle, reconnue comme pôle ressource régional ; la photographie, prise en charge par l'association Diaphane, pôle régional de ressource et de diffusion autour de la photographie (à Montreuil-sur-Brèche dans l'Oise) ; et l'Echangeur, centre de création et de production et pôle régional pour la danse (à Fère-en-Tardenois, dans l'Aisne). Dans ces différents cas, même lorsque les structures sont localisées en dehors du département, le rayonnement territorial est très important dans la mesure où celles-ci ont été missionnées pour répondre à de larges besoins territoriaux. Dans le cas du pôle image, on constate l'impact de dispositifs nationaux (CNC) ancrés de longue date dans les territoires et essentiellement dédiés à l'éducation et à la formation ; dans le cas du pôle bande dessinée, on voit également l'impact de la compétence de spécialité : il existe en effet très peu de lieux ressources pour la BD en France. Ces pôles ne sont pas nécessairement, au départ, de grandes institutions culturelles.

« On n'a pas de revendication, on ne travaille qu'avec des pauvres ! [...] Quand on a mis en place le dispositif "Passeurs d'images" en place en Picardie, on s'est dit que c'était surtout dirigé vers les quartiers. Mais nous on s'est dit qu'il fallait aussi porter une attention particulière sur les territoires ruraux. Et on a demandé des crédits supplémentaires à la Drac. Après, nos questionnements sont aussi de se dire "comment monter un programme d'action qui puisse tenir dans la même enveloppe que ceux qui sont dans une grande ville, avec des transports, et ceux qui sont éloignés ?". Il faut donner à tous le même accès à nos propositions. C'est une forme de militance moins visible que de catégoriser les publics. Par contre, il est probable que dans le cadre des CDDC on ait plus d'établissements ruraux. Ils nous contactent peut-être plus facilement, parce qu'ils savent qu'on se déplace facilement. » (CULT 2 / MED)

« Il n'y a pas de limitation sur le territoire. On est dans une logique de ressources de territoire. Et puis on a signé une convention pour être pôle régional avec l'Etat, la région, le département de la Somme, la communauté de communes d'Amiens. Et ils ont qualifié la structure de pôle de ressource régional. Mais il n'y a pas de compétition particulière puisqu'on est les seuls en France sur le champ de la BD. » (CULT 10 / MED)

- *institutions culturelles* : c'est le cas des théâtres labellisés, des musées labellisés, de l'Orchestre de Picardie, du parc Jean-Jacques Rousseau (Centre culturel de rencontre), du Domaine de Chantilly. Dans ce cas, l'implication dans l'éducation artistique au niveau du territoire dépend fortement de la structuration interne de cette mission : les structures qui ont institutionnalisé l'éducation artistique en leur sein par le biais de services culturels ou de services éducatifs ont un rayonnement parfois remarquable, comme c'est le cas du Théâtre du Beauvaisis. On note aussi un certain impact lié à l'image des lieux ou des structures : la musique d'orchestre reste dans l'imaginaire collectif un art d'élite, difficile à populariser ; le Domaine de Chantilly est peut-être limité dans le développement de ses actions dans les collèges par la spécificité de sa collection et son image de « beau patrimoine », et aussi par le fait qu'il a davantage ciblé ses propositions vers le premier degré.

« Avec le théâtre, on a 27 projets CDDC, et ils couvrent la moitié ouest du département de l'Oise. C'est notre zone de rayonnement. » (CULT 4 / MED)

« Les CDDC sont surtout organisés avec des collèges qui sont dans le rayonnement territorial du Château (nord-est). On n'a jamais signé avec des établissements de Beauvais, Grandvilliers ou Crèvecœur. Même si dans le cadre de dispositifs pour les primaires, le domaine de Chantilly monte des projets avec des écoles de Beauvais et de l'ouest du département. » (CULT 3 / MED)

- *petits lieux, associations conventionnées* : c'est le cas par exemple de la Batoude ou de Diaphane. Ce sont en principe les acteurs les plus disponibles, car le financement d'actions culturelles est pour eux une source budgétaire importante et significative. Ce sont souvent, en outre, des structures associatives avec une dimension militante importante : c'est le cas des centres de culture scientifique, des théâtres et des centres culturels locaux, des compagnies. Cependant deux obstacles s'opposent à un développement plus important de leur implication : le manque de personnel dans les petits lieux et les associations, aussi bien pour le suivi administratif et logistique des projets que pour les interventions professionnelles et le coût des transports.

« Sur les projets CDDC, on fait en sorte que le projet tienne dans l'enveloppe. [...] Pour les collèges c'est plus facile avec le CDDC. [...] On est financé par des fonds publics. Pour moi, j'ai une démarche de partage. On réinvestit sur le territoire local. » (CULT 6 / MED)

« On est réparti sur tout le territoire, Beauvais, Creil, dans une classe d'insertion où tous les enseignants sont impliqués. On a un collège à Thourotte avec la professeure d'arts plastiques. On en a un à Marseille-en-Beauvaisis. Avec des durées variables. Parfois, on s'insère dans un autre projet, donc on a très peu d'heures et certaines fois on intervient plus longtemps... 18 heures, c'est le maximum. Il y a le collège [nom de l'établissement] où on a eu un problème cette année. C'est celui qui est le plus éloigné et le transport commence à être un gros problème pour nous. Il y a aussi la durée des interventions. Il y en a un à Pont-Sainte-Maxence. Il se pose des questions de transport, de logistique. On prend en charge, mais c'est souvent le temps qui est compliqué à trouver. » (CULT 7 / MED)

- *collectifs artistiques* : en raison de la constitution de la liste des enquêtés, qui privilégie les acteurs intermédiaires (classifiés MED, c'est-à-dire médiateurs), nous connaissons assez bien le point de vue des chefs d'établissements et des médiateurs culturels ou chargés des publics dans les institutions et les structures, mais assez peu celui des artistes et des compagnies. Il nous est donc difficile de généraliser les points de vue recueillis. En revanche, nous pouvons établir des rapprochements entre ces témoignages et ceux qui ont été recueillis dans d'autres études territoriales déjà menées auprès d'acteurs impliqués dans des dispositifs proches ou similaires. Les compagnies du spectacle vivant défendent un point de vue centré sur la qualité artistique des interventions, sur une action qui touche profondément les individus, qui ne soit pas instrumentalisée par les enseignants, et sur des limites à ne pas dépasser sous peine de mettre en difficulté leur activité de création :

« L'éparpillement est dangereux. Si vous voulez faire ça bien, faire des projets qui vous intéressent, il ne faut pas que ce soit alimentaire. Il faut qu'on soit identifié localement, territorialement et artistiquement. » (CULT 11 / ART)

« On ne va pas à la pêche au CDDC ! Pour l'instant on n'en a pas la nécessité. Ce serait même contre-productif dans la relation avec tout le monde. On a beaucoup souffert en tant qu'artistes et jeune compagnie du monopole d'autres. Donc on n'a pas envie d'être aussi suspecté de ça. » (CULT 11 / ART)

N'étant pas liées à un équipement, les compagnies peuvent avoir des atouts inattendus : l'exemple d'une compagnie de théâtre dont les comédiens n'habitent pas dans la ville où elle a son siège social montre que la localisation de la compagnie a son importance pour définir le territoire de rayonnement du partenariat pour l'éducation artistique, mais que le territoire de

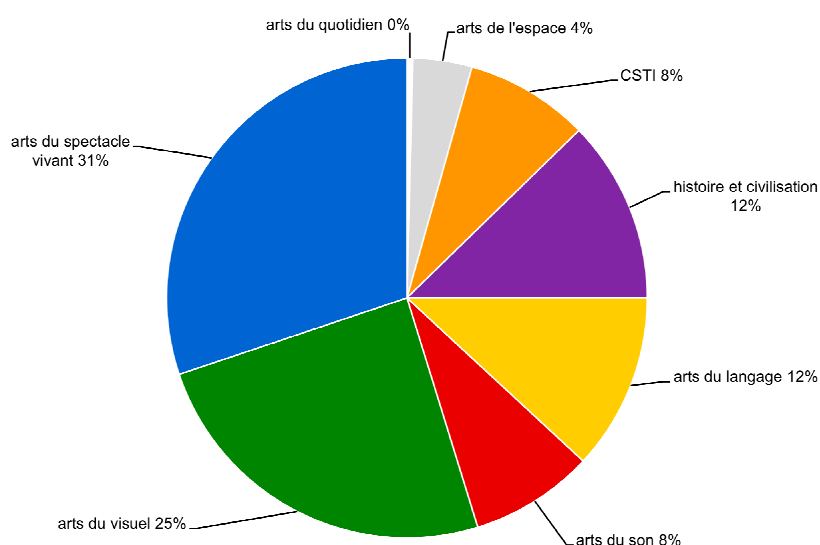
vie des comédiens est aussi une donnée non négligeable. Dans ce témoignage, il ne s'agit pas uniquement du CDDC, mais les réflexions peuvent être utiles pour notre étude :

« Pour le CDDC on est vraiment sur le Compiégnois, sur le local. C'est Compiègne dans un rayon de 30 kilomètres. Après, si un collège de Beauvais nous contacte, on y va. On intervient au bout de la Somme, sur la côte picarde. Mais on a des comédiens qui sont éparpillés, on en a à Amiens, Rouen, Paris. La compagnie est à Compiègne, mais pas forcément les comédiens. Donc finalement au niveau du déplacement ça ne change pas grand-chose. Ce n'est pas pénalisant. Donc, je pense que comme on est compiégnais on intervient beaucoup dans ce coin là ! » (CULT 9 / MED)

c) L'influence des inégalités territoriales sur l'offre culturelle à destination des collégiens

Le CDDC ambitionne de donner un égal accès aux pratiques artistiques et culturelles, quel que soit le territoire habité par les collégiens. Nous avons donc examiné les éléments permettant de vérifier l'atteinte de cet objectif, à partir de la documentation retenue et des entretiens menés. Plusieurs critères ont été ainsi passés en revue :

- nombre d'établissements. Pour l'année 2011-2012, 69 établissements sont touchés par le CDDC, sur les 81 concernés, soit 85% des collèges de l'Oise participent activement au dispositif ;
- nombre d'élèves. Pour l'année 2011-2012, près de 7 300 collégiens sont impliqués, répartis dans 245 parcours ;
- répartition par domaines culturels :

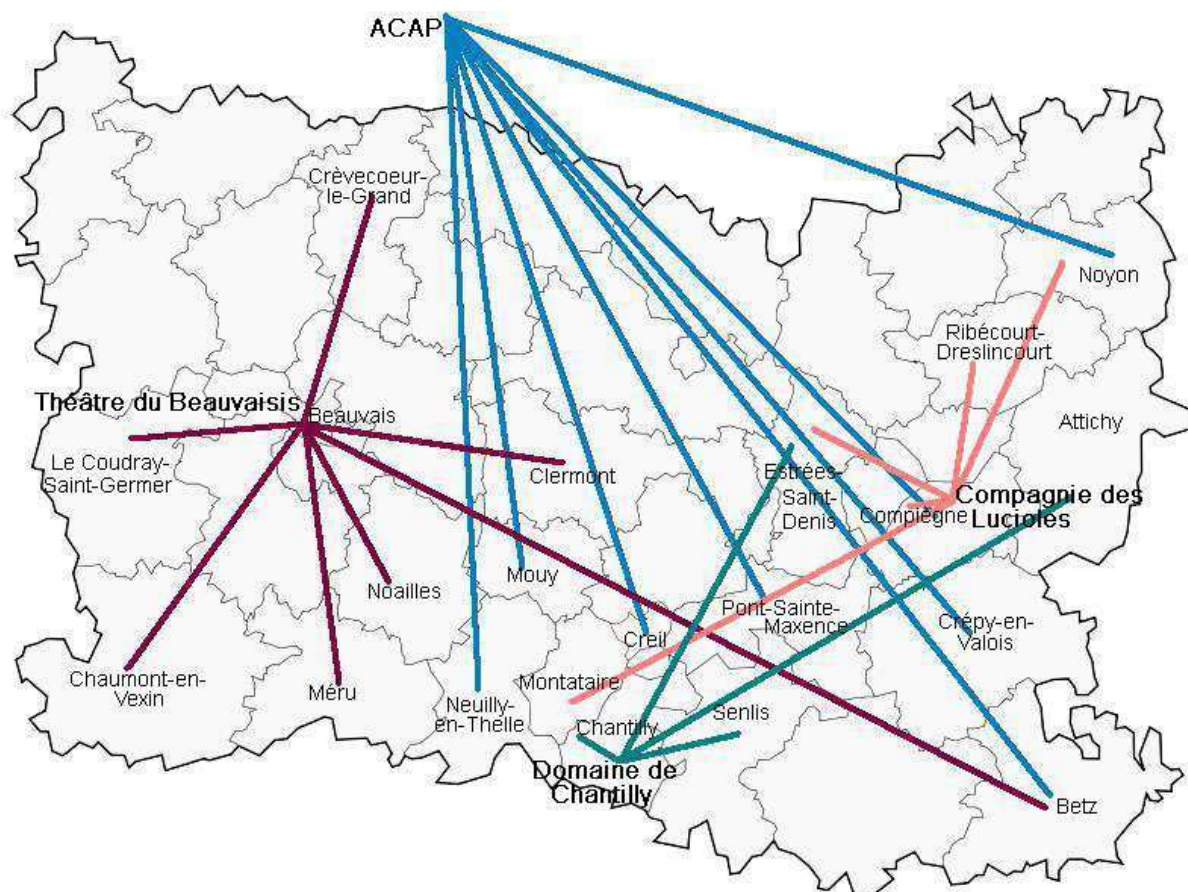


Répartition par domaines artistiques et culturels, selon l'organisation de l'enseignement de l'histoire des arts (source : conseil général de l'Oise, compte-rendu de la réunion bilan du 8 juin 2011)

La lecture de la cartographie des projets par territoire et par thème (*cf.* carte ci-dessous), élaborée par le conseil général, montre un soin évident à proposer la plus grande variété possible de domaines culturels. Ce souci se heurte, évidemment, aux limites de l'investissement territorial des différents partenaires culturels. Cependant, malgré ces obstacles, et sans passer par une organisation contraignante assignant à chaque classe d'âge

un domaine culturel déterminé, comme cela peut être observé dans d'autres collectivités, le CDDC parvient à mettre en œuvre une réelle diversité de domaines. Il faut souligner ici également à quel point l'élaboration de données cartographiées de cette qualité est importante comme outil de pilotage, d'aide à l'évaluation et d'aide à la décision (*cf.* partie 4, Propositions).

Pour compléter l’outil cartographique élaboré par le conseil général, et tester un autre outil de suivi, nous avons établi une carte des zones d’interventions de quatre structures de tailles et de statuts différents (*cf.* carte ci-dessous) afin de visualiser le maillage du territoire par les projets. Chaque trait, correspondant à un projet dans un collège, part de la structure culturelle partenaire et aboutit à un collège.



Cartographie des zones d’intervention de quatre structures culturelles et artistiques dans le cadre des CDDC en 2010-2011 (découpage par cantons)

On voit que les structures organisées comme des pôles ressources (ACAP) ont un important rayonnement dans le département. Cela dit, le thème « cinéma » ne compte que deux partenaires culturels dans le Guide des partenaires culturels du CDDC, il est donc assez normal que l’ACAP soit aussi présente. On voit également que le Domaine de Chantilly a peu de projets, et plutôt dans une aire géographique restreinte ; il faut toutefois remarquer que l’Oise, un peu rapidement baptisée « désert culturel » par un certain nombre d’enquêteurs, dispose d’un nombre significatif de structures patrimoniales de première importance⁴⁵ : Archives départementales de l’Oise, Musée départemental, Parc Jean-Jacques Rousseau, Château de Pierrefonds, Abbaye royale de Chaalis, Abbaye de Royaumont, Domaine de Chantilly, Familistère de Guise, musées et domaines nationaux de Compiègne, villes d’art et d’histoire de Noyon, Beauvais, Chantilly... On remarque aussi que le Théâtre du Beauvaisis a

⁴⁵ La majorité de ces structures et lieux historiques et patrimoniaux sont présentés dans le Guide des partenaires culturels du CDDC.

une aire d'action exclusivement dans l'ouest du département. La mise en réseau avec deux autres scènes labellisées de Compiègne dans le cadre de la scène nationale de l'Oise en préfiguration devrait permettre de couvrir beaucoup plus largement le département en faisant le lien avec l'est du département. Mais dans ce cas, le rôle et le positionnement d'un important collectif artistique, actif sur le secteur de Compiègne, serait à revoir. De plus, le lien qui pourrait s'établir avec Creil est à réfléchir : entre mise en réseau et monopole, le pas est vite franchi.

Or, jusqu'à présent, on constate que, malgré le grand nombre de projets menés avec le Théâtre du Beauvaisis (27), et excepté pour des domaines rares (par exemple la musique symphonique ou la BD), on ne peut pas parler de monopole, dans un domaine culturel donné, au détriment de petits lieux ou de petites compagnies. Les compagnies sont assez nombreuses, au regard de la vie artistique du département, à figurer dans le Guide des partenaires culturels du CDDC (édition 2012) : 5 compagnies chorégraphiques et 7 compagnies théâtrales. Cette présence des compagnies, bien identifiées en tant que telles, et non pas dans un rôle de sous-traitance par rapport à des lieux institutionnels labellisés, est un des traits remarquables du CDDC, alors que nous avons souligné dans une étude précédente la dérive qui consiste à s'appuyer uniquement sur des institutions et des lieux labellisés, notamment les lieux les plus soutenus par la collectivité chef de file. En effet, les compagnies, plus réactives sur le contenu des projets, plus attachées à la dimension artistique dans le partenariat, moins centrées sur la formation du spectateur et davantage sur la formation d'acteur, apportent un point de vue et un positionnement indispensable, complémentaire à celui des institutions, qui certes envoient des artistes réaliser les projets, mais ceux-ci n'ont pas le même rapport au territoire et aux populations. Nous ne connaissons pas la provenance des artistes présents dans les projets pilotés par des structures telles que le Théâtre du Beauvaisis ou l'Orchestre de Picardie, mais ce que nous savons de l'emploi culturel dans le spectacle vivant nous permet de poser l'hypothèse que ces artistes viennent par le biais de résidences, de spectacles programmés, ou parce qu'ils appartiennent au cercle professionnel des structures concernées. C'est aussi le cas des photographes qui interviennent par le biais de Diaphane, qui habitent pour la plupart en dehors du département.

Deux interprétations différentes de ce constat sont possibles, qui ne s'excluent pas l'une l'autre :

- le CDDC contribue à l'enrichissement de la vie culturelle du département en faisant venir des artistes et des professionnels compétents dans des domaines où l'Oise compte peu ou pas de ressources ;
- le CDDC crée artificiellement une offre pour l'éducation artistique et culturelle qui ne correspond pas tout à fait à la vie culturelle du département, et qui n'en modifie pas la structure.

Il nous semble moins tranché et plus juste de relever que le CDDC comble les lacunes qui peuvent exister afin d'offrir un partenariat d'égale qualité dans l'ensemble des domaines culturels, et de rappeler que l'éducation artistique et culturelle n'a pas pour vocation de structurer ou restructurer la vie culturelle d'un territoire. Toutefois, les crédits mobilisés sont loin d'être négligeables et, à certaines conditions, le partenariat pourrait être structurant. Nous reviendrons plus loin sur ce point.

En conclusion de cette partie, à l'examen des contenus des entretiens, il semble que, malgré un effort réussi pour offrir la plus large palette possible de domaines culturels, plus les établissements sont situés dans des lieux éloignés des structures culturelles, plus ils ont recours à des partenaires culturels fortement organisés et disposant de capacités d'intervention dans l'ensemble du département. La situation géographique des établissements joue donc un

rôle certain dans les domaines culturels mobilisables pour les projets. De plus, le fait rural influence fortement les difficultés ressenties et les difficultés vécues : la distance géographique (zone rurale) semble être un obstacle plus important que la distance sociale (zones urbaines sensibles) pour un accès à une large offre culturelle.

Concernant le lien avec le secteur jeunesse, nous préconisons de tirer profit d'autres dispositifs territoriaux d'éducation artistique qui ont intégré la dimension jeunesse dans leur conception, ou qui reposent sur des relais locaux travaillant en lien avec des structures culturelles : c'est le cas par exemple du département de la Savoie, où les formations conjointes proposées aux enseignants, aux artistes et aux acteurs culturels intègrent des animateurs socioculturels et des agents de développement territorial. C'est aussi le cas du département de l'Ardèche, où le plan départemental d'éducation au patrimoine repose sur un maillage d'acteurs locaux intégrant petits musées, équipes archéologiques, associations savantes locales aussi bien que structures de référence dans le domaine patrimonial. Dans l'Oise, le secteur du cinéma (comme c'est aussi souvent le cas sur le plan national) structure son action de cette façon en associant un pôle régional reconnu et rayonnant bien au-delà du département et des salles implantées localement. Le secteur du théâtre semble aussi prendre la même voie avec un réseau en cours de constitution entre le Théâtre du Beauvaisis, scène nationale en cours de préfiguration avec l'Espace Jean Legendre et le Théâtre impérial de Compiègne, tous deux théâtres labellisés, ainsi qu'avec la Faïencerie de Creil, mais on peut difficilement parler à cet égard d'acteurs locaux et de vie associative. Une réflexion commune avec les principales associations d'éducation populaire (notamment Ligue, CEMÉA, Foyers ruraux, MJC) pourrait donc être menée afin d'examiner quelles interactions seraient possibles avec les activités culturelles hors temps scolaire dans lesquelles celles-ci sont impliquées.

4. Partenariat et médiations dans le fonctionnement du CDDC

Le CDDC est un véritable dispositif d'éducation artistique et culturelle dans la mesure où il ne consiste pas seulement en une offre de sorties et d'activités sur catalogue. Il repose sur le partenariat, pierre angulaire de l'éducation artistique et culturelle, ainsi que le rappelle la circulaire conjointe (Culture/Éducation) du 3 janvier 2005, dont les principaux intitulés incluent tous, de manière clairement affirmée, cette notion. Le partenariat n'est pas seulement une alliance institutionnelle entre un offreur et un demandeur. Il se réalise essentiellement sur la base de projets partagés qui respectent l'identité et la différence des uns et des autres. Comme nous l'avons relevé précédemment, la structure du CDDC institue d'une part un équilibre entre une dimension d'offre (présentation détaillée des partenaires culturels, de leur cœur de métier, des thèmes et des pratiques qu'ils seraient susceptibles d'investir), et d'autre part une dynamique de projet garantie par le fait que les enseignants doivent concevoir et rédiger avec eux un projet, lui-même inscrit dans celui de l'établissement.

Nous allons ici examiner deux thématiques : d'abord les différentes dimensions du partenariat telles qu'elles se réalisent dans les projets CDDC ; ensuite, les médiations qui rendent possibles la rencontre, la réalisation et le cadrage des activités menées. Pour les dimensions du partenariat, nous nous appuyerons sur une grille d'analyse en trois points qui permet de discerner des niveaux qui sont complémentaires, mais ne doivent pas être confondus :

- le *partenariat de réalisation* : c'est le niveau le plus visible, celui où se joue le rapport direct aux élèves, au point d'avoir longtemps focalisé l'attention des pouvoirs publics. Il s'agit du partenariat interindividuel, qui réunit enseignant et professionnel de la culture (ou scientifique) face aux élèves. Les ateliers de pratique, qui comportaient un grand nombre

d'heures d'intervention professionnelle, sont un exemple de dispositif qui privilégie la relation duelle enseignant/artiste.

- le *partenariat d'organisation* : moins visible, ce niveau concerne la coopération structurelle au niveau d'un territoire. Les jumelages liant des établissements scolaires et des structures culturelles, les sites expérimentaux lancés dans les années 1990 au niveau d'un bassin de formation ou d'un département tout entier sont des dispositifs fondés sur l'idée que la coopération entre individus ne peut pas se diffuser si les structures ne s'organisent pas entre elles pour rendre cette diffusion possible. Dans ce niveau de partenariat, une part importante est faite à l'analyse des potentialités du territoire, aux solutions à apporter aux carences constatées, au soutien à déployer pour les dynamiques repérées.

- le *partenariat d'impulsion* : il s'agit du niveau politique (État, collectivité territoriale) et des outils dont les collectivités publiques se dotent pour inscrire l'éducation artistique dans leurs priorités opérationnelles. Sans se substituer à l'activité des acteurs individuels et des structures professionnelles, ce niveau est décisif, car il peut (ou non) inscrire les dynamiques des individus et des structures dans la durée, et mettre à contribution les moyens propres de leurs services. Ainsi, la présence de formations de professionnels (enseignants et acteurs culturels) à l'éducation artistique est souvent la marque d'un partenariat d'impulsion assumé du côté de l'Éducation nationale.

Pour les médiations qui rendent possibles les projets, nous examinerons en premier lieu le rôle de certains acteurs considérés comme décisifs dans un dispositif tel que le CDDC, et en second lieu les outils de médiation mis à disposition des enseignants et des partenaires culturels.

a) Analyse des trois niveaux de partenariat dans le CDDC

• Partenariat de réalisation

Les enseignants ne sont pas seulement destinataires, et en quelque sorte instruments passifs, d'une offre dont les contenus leur seraient imposés. Ils ont un rôle décisif dans la mesure où ce sont eux qui sollicitent les partenaires culturels. C'est un point qui nous semble assez caractéristique du CDDC par rapport à d'autres dispositifs : l'élément déclencheur du partenariat, c'est la démarche volontaire de l'enseignant, dans un environnement culturel cadré par le Guide des partenaires culturels et par la responsabilité du chef d'établissement :

« On n'impose pas, mais de fait tous les établissements font trois ans, donc, en moyenne on a deux établissements à renouveler et on n'a jamais de problème pour les trouver parce que ce sont des gens qui ont connu le dispositif dans diverses réunions d'information ou par les outils du CDDC. Donc ils appellent. Ce peut être un professeur qui change, qui trouvait cela bien et qui veut reprendre. Pour le renouvellement des établissements on a aucun souci. » (CULT 1 / MED)

« C'est une démarche qui se fait de la part des enseignants qui nous appellent. Ils nous rencontrent rarement. Ils connaissent toute notre programmation culturelle par notre brochure. » (CULT 3 / MED)

Dans certains cas, les enseignants assurent surtout la gestion pédagogique du projet, mais interviennent peu sur le contenu culturel. C'est le cas notamment lorsque l'offre culturelle est essentiellement définie par la programmation de la structure, donc relativement verrouillée :

« Les demandes de l'enseignant, c'est [...] "quelles sont les œuvres qui seront présentées, quelles sont celles qui seront répétées [...] pour pouvoir préparer les élèves ? Quel sera le programme artistique complet ?" Mais on n'a jamais eu de demandes sur les œuvres. Parce que les œuvres font partie de la programmation de [la structure]. [...] On ne fait pas "à la carte". Le contenu des œuvres c'est nous qui le proposons. Ce qui est arrivé, c'est qu'un enseignant propose qu'un de ses élèves joue lors de la première étape. Mais c'est rare. » (CULT 1 / MED)

L'instrumentalisation à des fins pédagogiques (remplacer l'enseignant défaillant sur un sujet, illustrer le programme scolaire, préparer à une épreuve du brevet des collèges) est un écueil constamment évoqué par les enquêtés, y compris lorsque ceux-ci sont enseignants. Ce qui n'empêche pas de traiter les points utiles pour les programmes. Nous prendrons simplement pour exemple ce témoignage parmi de nombreux autres recueillis au cours de l'enquête :

« On ne vient pas là comme des enseignants. On propose une thématique du programme scolaire, abordée sous d'autres angles, [il s'agit d'] ouvrir l'esprit sur une thématique. » (CULT 8 / MED)

Traditionnellement, les enseignants sont assez rétifs à l'ingénierie de projet (rédaction du projet, calcul du budget, bilan et auto-évaluation). L'Oise n'échappe pas à ce constat, d'où l'importance de la dimension facilitatrice du CDDC :

« Souvent les enseignants qui ont monté ces projets sont des enseignants aguerris dans leurs établissements. Ce ne sont pas des jeunes professeurs. Ils sont familiers du territoire et des richesses locales ». Selon [l'enquêté], les dimensions montage de projet et budget freinent les enseignants. (CULT 3 / MED)

Face au *turn over* important des enseignants et des chefs d'établissements (souligné dans la plupart des entretiens réalisés avec des acteurs institutionnels), les artistes et professionnels de la culture apparaissent comme relativement stables. Toutefois, il ne faut pas confondre les artistes avec les structures qui les emploient, et prendre garde au fait que la liste des entretiens, au départ, ne prévoyait pas d'artiste ni de professionnel intervenant, problème que nous avons corrigé en réalisant des entretiens supplémentaires. De plus, il était matériellement impossible de réaliser des entretiens avec des artistes intervenant dans le cadre de programmations d'institutions culturelles (ex : Théâtre du Beauvaisis, Diaphane), ce qui représente une part non négligeable des projets (le Théâtre du Beauvaisis porte plus d'une vingtaine de projets par an), car – sauf résidence de longue durée – ceux-ci sont présents peu de temps sur le territoire et retournent dans leurs lieux de résidence habituels. Donc, si les structures institutionnelles sont permanentes, et que les équipes de médiation sont relativement stables, les artistes le sont peut-être moins, point que nous n'avons pas pu vérifier.

• Partenariat d'organisation

Il n'est pas officiellement prévu que les projets soient pluriannuels. Pourtant, on constate sur le terrain que les liens entre partenaires peuvent s'établir sur plusieurs années, mais cela ne signifie pas qu'il y ait une programmation pluriannuelle des contenus :

« On s'engage à faire trois années de suite dans l'établissement s'il le souhaite. Et de fait, on fait trois ans dans chacun d'eux. Donc je ne peux pas vous dire pour le collège où c'est la première année. Mais pour les autres, il n'y a aucun problème. En 2010-2011, on a eu trois collèges qui avaient fini et qui auraient voulu continuer. Par exemple, [Nom du collège] on fait cinq années de suite. Mais c'est un cas particulier, parce qu'on a commencé avant l'existence du CDDC. Dans le cadre du CDDC, on a fait strictement les trois ans. Et chaque année l'établissement remplit un dossier pour l'année suivante. L'établissement ne remplit pas pour trois ans, mais il renouvelle chaque année. » (CULT 1 / MED)

Au sujet des actions de sensibilisation destinées à intégrer de nouveaux enseignants, l'expérience du Domaine de Chantilly est intéressante à citer dans la mesure où toute une palette de moyens de sensibilisation pour un large public d'acteurs éducatifs est mise en œuvre : réunions d'information à l'initiative du Domaine, qui touche peu d'enseignants volontaires, parfois même aucun ; relais de ces réunions par l'inspection académique, mais cela n'augmente que faiblement le nombre d'enseignants présents ; journées d'accueil pour les documentalistes, qui ont plus de succès ; et surtout, invitation à la réunion académique

annuelle des documentalistes, qui touche 300 personnes ; enfin, dans un autre cadre que le CDDC, le Domaine a été présenté aux inspecteurs de circonscription lors d'une réunion du réseau des IEN. On voit par cet exemple que l'implication de l'Éducation nationale peut avoir des conséquences importantes par le nombre des publics informés, au-delà des personnels qui sont spontanément volontaires pour ce type de projet à partir d'une offre-catalogue.

Un des éléments majeurs de l'organisation est l'encouragement à faire des projets interdisciplinaires. Dans ce cas, l'appui du chef d'établissement est déterminant. De nombreux exemples sont cités, parmi lesquels on peut citer ces deux-ci :

« Dans 80 % des cas, on est dans la pluridisciplinarité. Dans le projet Batoude, il y a six matières ! Le parcours Rousseau, [c'est] : arts plastiques, lettres, histoire-géo, maths, documentaliste. » (EDUC 10 / MED)

« J'encourage les enseignants à mobiliser ces ressources [du CDDC]. Et puis maintenant, via le réseau de réussite scolaire, la méthodologie de projet est disponible. On a mis en place une matrice qu'on essaie de ne pas [rendre] redondante, mais qu'on a accompagné de documents : calendrier, méthodologie, feuille de route, rôle de l'agent comptable... pour que tous puissent s'y retrouver. Au fil du temps, on a mis des outils sur Internet auxquels les professeurs n'ont pas accès le jour de la rentrée mais qui sont disponibles toute l'année sur le réseau Internet. Et puis c'est mutualisé sur les écoles du réseau. » (EDUC 18 / PPAL)

D'autres formules sont aussi testées et peuvent être étendues à des établissements volontaires :

« J'ai toujours pensé qu'un correspondant culturel dans l'établissement c'est important. [...] Quand un correspondant culturel en parle à ses collègues, c'est différent d'un mail qu'on envoie à ses collègues, qui est lu ou pas, classé, oublié, survolé. Alors que là, dans le cas d'un correspondant, on peut avoir une communication directe. » (EDUC 19 / PROF)

Cependant, l'intérêt pour les démarches collectives n'est pas aussi généralisé que pourraient le laisser penser certains témoignages enthousiastes. Deux des professeurs rencontrés s'expriment ainsi sur un ton discordant :

« Ils sortent neuf fois à Amiens pour rencontrer un artiste. Neuf fois ça veut dire neuf jours de suppression de cours, sur une journée il y a 7 heures, neuf fois 7, vous comptez le nombre d'heures qu'ils vont perdre sur une classe à examen ! Alors le prof de maths va calculer que c'est deux semaines de programme qui sautent. » (EDUC 11 / PROF)

« [la transdisciplinarité] c'est un paramètre de plus qui ne plait pas à tout le monde. Il y en a qui jouent le jeu et d'autres moins bien. On a des collègues qui ne se sentent pas concernés. [...] Cela dépend de la manière dont on voit son métier. Si on le voit comme une mission, ou une fonction. » (EDUC 13 / PROF)

• **Partenariat d'impulsion**

Les enquêtés expriment un sentiment de sécurité lié aux bonnes relations qu'ils perçoivent entre les tutelles, ainsi qu'à la durée du dispositif et au budget, qui reste stable après avoir augmenté de manière régulière. Ils sont attachés au dialogue entre ces tutelles, et à l'absence de contradiction entre elles.

« Il y a un pilotage de l'institution qui est très pertinent. Il y a des réunions organisées, et les profs ont tout de suite vu les partenaires. [...] On a de la chance parce qu'il y a de très bons rapports entre l'inspection académique et le conseil général et ça c'est très important. Les rouages sont en place. Les passerelles sont là. Et là, c'est personnalisé, on sait à qui il faut téléphoner quand on a des problèmes. On sait qu'on sera entendu. » (EDUC 10 / MED)

Malgré leur satisfaction devant les moyens mis en œuvre et le maintien du dispositif depuis plusieurs années, les acteurs culturels restent vigilants sur le rôle éducatif qui leur est confié. La critique suivante, bien que tout à fait traditionnelle, n'est pas à négliger, surtout lorsque le conseil général communique sur le CDDC :

« La culture devient une forme de matière éducative, le socioculturel, pas dans le bon sens du terme. L'incapacité de différencier le culturel du pédagogique c'est quelque chose que je vois beaucoup chez les politiques. Parce que dès qu'on parle culture, ils voient l'éducation. Donc, faire fi des artistes, des manifestations. » (CULT 10 / MED)

b) Les médiations qui rendent possibles la rencontre, la réalisation et le cadrage des activités

• Le rôle déterminant des médiateurs culturels

Les médiateurs culturels ne sont pas toujours nommés ainsi, notamment dans les structures du spectacle vivant, mais leur rôle est, comme dans les musées, l'art contemporain, le cinéma, de négocier certains contenus avec les enseignants, d'organiser les sorties culturelles ainsi que les conditions de la rencontre avec un ou des professionnels. Ce sont les artisans de la rencontre, toujours discrets, mais conscients du caractère parfois déterminant de leur intervention :

« Nous on est des médiateurs. Il y a des intermédiaires avant qu'on ait les élèves : l'artiste et le prof. Donc il y a quatre niveaux : l'élève, le prof, l'artiste et la structure culturelle. Il faut faire en sorte que tous soient partie prenante du projet. [...] Il y a des enseignants que je connais bien et je ne les mettrai pas en face de tel ou tel artiste ! » (CULT 4 / MED)

« Il y en a certains [artistes] qu'on commence à bien connaître et à qui on fait appel régulièrement. Maintenant, on fait appel à des [artistes] avec qui on n'a jamais travaillé parce que le nombre de projets augmente. Et puis avec [le festival], on reçoit beaucoup de dossiers. Et il y a un appel d'offres pour [un artiste] en résidence. Et à ce moment là, on reçoit un certain nombre de candidatures, on a déjà les travaux, après on va voir la bio et on voit s'ils ont travaillé ou pas avec des jeunes. On prend les contacts téléphoniques et on s'aperçoit si ça va coller ou pas. Donc il y a déjà deux photographes pour cette année qui sont des gens qu'on apprécie. On leur demande la possibilité d'intervenir en milieu scolaire. » (CULT 6 / MED)

Comme d'autres dispositifs territoriaux d'éducation artistique et culturelle, le CDDC s'appuie beaucoup sur l'action des médiateurs pour étendre à de nombreux partenaires éducatifs leurs savoir-faire en matière d'ingénierie de projet. Leur rôle est d'autant plus important que les artistes, comme nous l'avons vu précédemment, peuvent ne pas résider dans le département et par conséquent n'avoir aucun lien avec la population. Les médiateurs ont un rapport moins passionnel que certains artistes avec le système éducatif, rapport passionnel qu'illustrent les propos de cet artiste :

« [Je dois] leur porter assistance. Ça me regarde ce qu'ils sont ces enfants. L'Education nationale, ce n'est pas de l'instruction nationale. Il faut laisser du temps aux élèves de venir nous parler à la fin des cours. Il y a des enfants qui parfois nous appellent au secours. » (CULT 5 / ART)

Mais, parce que les médiateurs ont très souvent un lien personnel avec la pratique artistique et qu'ils ont une très forte adhésion au secteur dans lequel ils travaillent, ils sont porteurs des valeurs artistiques du système culturel (qualité, originalité, singularité, créativité) :

« Ce que j'essaie toujours de faire, quand quelqu'un nous contacte, c'est de monter des projets qui ont du sens. Je me bats contre la prestation de service. Je prends le temps de rencontrer les gens en amont, de réfléchir, de voir quel public on a en face de nous, ce qu'on peut proposer et les prolongements qu'on peut construire. On n'a pas de projet "clé en main". » (CULT 6 / MED)

La finesse de l'ajustement entre les acteurs directs des projets (enseignants et artistes), la justesse de la rencontre constituent autant de valeurs qui leur sont propres :

« On a des enseignants qui ont des idées très précises de ce que doit faire [l'artiste], ce qu'ils aimeraient que les élèves voient, toutes les choses dont il faut parler, ce qu'il faut faire pour les expositions. Il y en a qui ont des exigences comme ça et ce n'est pas évident. Et nous, [on dit] ce n'est pas un animateur, c'est un artiste, il faut lui laisser un peu de place. » (CULT 7 / MED)

Le cas de la médiation scientifique est intéressant à décrire dans la mesure où, fidèles à leur ancrage dans l'Éducation populaire, les Centres de culture scientifique se donnent pour but non pas de diffuser la « belle science », mais d'éveiller l'esprit critique par le biais d'une démarche expérimentale fondée sur l'appropriation du raisonnement scientifique et la participation au débat public :

« On va leur donner les ficelles pour qu'ils puissent eux-mêmes organiser, trouver les intervenants pour mener un débat et arriver à gérer le temps de parole, les thèmes abordés pour le café des sciences. » (CULT 8 / MED)

• Les outils de médiation

Le Guide des partenaires culturels est considéré par tous comme un outil essentiel, malgré tous les risques d'instrumentalisation que comporte une offre écrite par les partenaires culturels et adressée à un large public d'acteurs éducatifs. Mais ce guide a pour but de mieux faire connaître le cœur de métier des structures culturelles, de suggérer des pistes, et non pas de proposer des projets « clé en main ».

À cet égard, le guide paraît bien rédigé, et offre une grande variété de domaines, de parcours possibles, et de types de partenaires. Un médiateur culturel parle de « mine d'or » à propos de ce guide (CULT 3 / MED), qui permet en effet à la plupart des structures culturelles d'être sollicitées et non pas d'aller elles-mêmes, souvent en vain, à la recherche de partenaires enseignants.

« Le directeur artistique, ça fait longtemps qu'il est dans le milieu. Il connaît pas mal d'enseignants avec qui il avait déjà d'autres projets par ailleurs et qui l'ont recontacté via le CDDC quand ça a été créé. Mais sinon, c'est le catalogue CDDC qui nous a fait connaître ou bien le CDDC. Moi je ne fais pas beaucoup de démarches. Vers mars/avril ça arrive... mais jusqu'à présent, en dehors du catalogue, on ne fait pas tellement de pub ! » (CULT 7 / MED)

« On est contacté, on bâtit les projets ensemble et on les réalise à la carte. On ne fait aucune démarche. [...] On essaie d'envisager, en fonction du type de projet de l'établissement et de la disponibilité des auteurs. [...] C'est une construction de projet au coup par coup, en fonction de leur besoin et il faut le lier à leur programme. » (CULT 10 / MED)

Le site PEO60 (www.peo60.fr) est le portail éducatif du conseil général de l'Oise. Sur ce site, sont disponibles toutes les « actions éducatives », les « actions jeunesse », les modalités d'utilisation de l'Environnement numérique de travail proposé par le conseil général. Les principaux contacts du conseil général sont disponibles. Plus particulièrement, le site permet de télécharger les appels à projets relatifs à la constitution des demandes CDDC, le guide des partenaires culturels, les formulaires bilans et quelques exemples de parcours menés dans des collèges. Toutes les coordonnées des personnels concernés par le dispositif sont clairement mises en avant. Un espace personnalisé est également présent, offrant la possibilité de gérer et d'échanger des ressources numériques pour les enseignants comme pour les collégiens.

Le site PEO60 n'est cité qu'exceptionnellement par les acteurs en tant qu'outil de médiation. Nous commentons plus bas les raisons de cette absence de mention au cours des entretiens (*cf.* partie 4).

5. La représentation des effets de l'éducation artistique et culturelle

a) Les effets sur les partenaires, la vie scolaire, le territoire

• Effets sur la vie culturelle locale

Le temps de restitution dans le collège, autour de celui-ci et parfois aussi en lien avec d'autres établissements scolaires, n'est pas sans rappeler, dans certains entretiens, l'époque du Fonds

d'intervention culturelle (1971-1986), où les projets d'éducation artistique se faisaient toujours en lien avec un projet plus large à la dimension d'un quartier ou d'un village. Dans cet entretien, on évoque aussi l'impact local d'une représentation décentralisée :

« On vient avec une équipe technique de trois personnes. Et ils installent le spectacle avec une boîte de théâtre. On les métamorphose ! On a des conventions avec des communes et des communautés de communes. Actuellement on a quatre communautés de communes partenaires, et huit communes partenaires. Cette année on a trois classes, des CM2, des 6^{ème}. Et ils viennent travailler autour de mêmes thématiques. Ils présentent en juin le matin. Les classes travaillent avec le metteur en scène dans le lieu où l'après-midi les classes vont présenter respectivement leurs formes théâtrales. Et le soir, on fait ça dans la petite salle, à 18 heures pour deux classes et une autre à 19 heures. C'est pour que tous les parents puissent venir. [...] Le jour de la représentation, à 18 heures, il y a une lecture publique qui est présentée par les classes. C'est mis en scène simplement, et c'est la compagnie [nom de compagnie] qui intervient. » (CULT 4 / MED)

• Effet de cadrage

Les partenaires culturels, et plus encore les artistes, fortement sollicités pour augmenter le temps d'intervention, peuvent s'appuyer sur le CDDC pour préciser les limites de leur investissement. Il y a certes des petits arrangements locaux, surtout autour de la restitution devant un public restreint de parents d'élèves ou plus largement au niveau du quartier, mais le cadrage n'est pas seulement une contrainte au regard du faible nombre d'heures d'interventions, c'est également un repère qui peut être rappelé lors des négociations préalables. Contrairement aux ateliers de pratique artistique, où le projet préexiste au budget, et qui transforme l'enseignant en porteur de projet auprès de diverses instances dont il n'est pas nécessairement familier (comme la Drac ou le service culturel d'une collectivité), le budget ici préexiste au projet. Ce qui est perdu en valeurs inspirées (*cf. infra*), mais pas nécessairement en personnalisation des actions, est gagné en aspects pragmatiques :

« On n'a pas à faire de négociations, le nombre d'heures est limité. Les professeurs nous demandent nos conditions. En fonction des conditions et du budget, on construit le projet. » (CULT 9 / MED)

C'est pourquoi, bien que quelques entretiens fassent écho à des demandes non satisfaites concernant des partenaires culturels contactés par les collèges, mais non identifiés par les instances décisionnaires (notamment la Drac), il y a peu de revendications à ce sujet, sauf de la part d'un principal qui estime que les arguments sur la qualité des intervenants, en cas de refus, ne sont pas assez justifiés et donc difficilement recevables au niveau d'un établissement scolaire. Les avis émis par le comité de pilotage ne sont pas apparemment accompagnés d'un dialogue avec le chef d'établissement concerné, ce qui peut créer une impression d'arbitraire ou d'opacité. Ce cas mis à part, tout se passe comme si les acteurs, pesant le pour et le contre, acceptaient finalement une perte d'autonomie sur le choix des partenaires contre l'assurance d'une garantie de qualité par les tutelles, d'autant plus que plusieurs enquêtés reconnaissent qu'il y a une certaine souplesse et que des partenaires non sélectionnés par le conseil général et les autres tutelles peuvent, après discussion, être intégrés.

• Effet de personnalisation

Le CDDC encourage les initiatives et la personnalisation des projets, qualité qui est mise en avant par comparaison avec d'autres dispositifs territoriaux dans lesquels des acteurs culturels du CDDC sont par ailleurs impliqués :

« Ce qui pose problème [dans le département X], c'est le côté préfabriqué. Par exemple, livre et lecture cela ne touchera que des 6^{ème}, impératif absolu de toucher toutes les classes d'âge. Si un collège s'inscrit, il faut que toutes les classes participent. [...] C'est de la consommation dans [le département X]. Dans l'Oise, cela nous donne l'effet opposé, c'est une co-construction ! La preuve, c'est le type d'accueil qu'on a dans les établissements. Autant dans l'autre [département]

tout dépend de la bonne volonté du chef d'établissement. On a déjà eu le cas où il n'y avait pas d'enseignant dans la classe. [...] Ça n'arrive jamais dans l'Oise puisqu'il y a moins de parcours par établissement. [...] Avec cette limitation, il y a une meilleure prise en charge de l'intervenant. On sait qu'il y a quelqu'un qui vient ! [...] Dans l'Oise, on l'a voulu [le projet], on l'a fabriqué avec l'intervenant, les profs référents, la documentaliste... Ils entourent les artistes, ils les accueillent, ils les remercient. Tout cela fait qu'on n'est vraiment pas dans une logique de consommation. Ce sont des vrais partenariats. Et c'est ça la grosse différence. » (CULT 10 / MED)

- **Effet de renouvellement**

Le CDDC est, comme tous les dispositifs territoriaux, confronté à la difficulté de la routine, victime potentielle de son succès et des outils mis en place pour généraliser l'accès aux pratiques artistiques et culturelles. Il doit donc produire des règles susceptibles de contrer ce risque. À cet égard on peut citer ce point de vue d'un enseignant relais auprès d'une structure culturelle, pour qui le fait de « casser la routine » est une caractéristique du dispositif :

« Dans notre établissement [nom de collectif artistique] venait chaque année. Mais ça s'est essoufflé. Mais moi en tant que structure, je n'ai pas le droit de travailler plus de trois ans avec un collègue. C'est bien pour les deux, ça permet de se renouveler et de ne plus être systématique. Ça m'a relancé sur d'autres idées. Le CDDC c'est casser la routine. Donc si on en met une autre en route, ça ne sert à rien. » (EDUC 1 / PROF)

- **Effet d'assurance**

Le CDDC a mis en place, depuis plusieurs années, un cadre solide et durable qui a permis de tester des formules, de bien repérer et connaître les artistes et intervenants réellement intéressés par ces démarches, de nouer des relations avec des enseignants ou de bénéficier d'une certaine familiarité des enseignants avec ce dispositif. Il en résulte une impression, sinon de confort (les budgets restent limités), du moins d'assurance de travailler dans de bonnes conditions et dans un réseau où un langage commun est, sinon présent, du moins aisément mobilisable :

« Avec ce dispositif là, il y a une espèce d'assurance qui fait qu'on ne peut pas rater. On s'assure de tous les côtés des savoir-faire. On connaît très bien notre public d'auteurs, on les a testés, on sait à qui on a affaire. » (CULT 10 / MED)

b) Les effets sur les élèves

Il n'est pas possible, dans le délai d'une étude limitée à une année, d'observer les effets sur les élèves, même à court terme. Les réflexions qui vont suivre portent donc sur la représentation de ces effets de la part des différents acteurs concernés, au cours des entretiens menés. Bien que chacun soit persuadé que les effets sur les élèves sont incommensurables, ils sont néanmoins descriptibles, car les entretiens abordent, parfois avec beaucoup de détails, les changements observés chez les élèves.

- **La citoyenneté**

La citoyenneté est un thème qui permet de lier ensemble droit à l'éducation et droit à la culture. L'accès à la culture, par le biais du collège, complète le droit à l'éducation. Ces deux dimensions sont présentées comme la condition d'une citoyenneté pour l'élève, au sens où celui-ci accède à des droits fondamentaux de la personne dans une société démocratique :

« Pour moi cela fait partie de l'apprentissage de la citoyenneté. Ce sont les futurs jeunes du département, ce sont des valeurs qu'on transmet, le partage, la prise de conscience, des réactions. La Picardie est l'avant-dernière région de France sur les résultats scolaires. Et nous [on apporte] une réponse à ça. » (INST 2)

Une autre dimension de la citoyenneté est celle que mettent en œuvre les jeunes lorsqu'ils intègrent des comportements et des valeurs, et cette « rédemption » est d'autant plus remarquable s'ils ont été eux-mêmes victimes du manque de respect de ces valeurs :

« C'est un véritable travail en profondeur qui va permettre de changer les choses. Quand vous assistez, à la fin du dispositif, à la restitution, il y a des moments où c'est exceptionnel ! Les gamins avaient travaillé avec une compagnie de théâtre sur le racisme. Ce sont les gamins qui ont initié la pièce, qui ont fait les textes, qui ont raconté comment ils vivent le racisme ! C'est exceptionnel. Il y avait des gamins qui étaient sortis de la société à cause du racisme et ils ont pu avoir les meilleures notes. [...] Ça mérite d'être poursuivi et ça montre qu'on peut aider à faire des collégiens des citoyens. » (INST 3)

- **L'ouverture, les savoir-être, la projection dans un ailleurs**

Les changements à long terme concernant les pratiques culturelles des collégiens ne sont pas l'affaire des partenaires du CDDC (« On ne sait pas si la pratique culturelle des élèves s'en trouve changée. Même si on se doute que c'est à l'âge adulte que ça se joue », INST 5). Ils ont besoin de voir immédiatement des changements, sinon mesurables, du moins perceptibles. C'est dans le domaine des savoir-être, beaucoup plus que des savoir-faire, que les bénéfices de l'éducation artistique sont décrits :

« Ça favorise leur ouverture culturelle, ça façonne leur regard sur le monde, sur les autres, ça les questionne, ça les fait réfléchir, ça forge l'esprit critique. » (CULT 4 / MED)

Alors qu'il est courant d'opposer la culture (instituée) de l'école et la culture (réputée plus vivante et plus actuelle) du secteur culturel, lorsque sont évoqués les effets positifs de l'action culturelle scolaire sur les jeunes, les acteurs interrogés estiment que ces deux cultures se renforcent car il s'agit dans les deux cas de culture de référence, d'élévation de l'esprit, d'accès à des expressions complexes, nécessitant un effort, et réservées à des fractions privilégiées de la société :

« Si on ne leur fournit pas cette curiosité et cet esprit culturel, ils le feront pas. Ce ne sont pas des gamins qui le feraient d'eux-mêmes. Si on ne fait pas, nous, ce travail, ils n'ont pas ça. C'est le rôle du collège, parce que les parents [...] ne l'ont pas fait. L'école n'apporte pas uniquement les savoirs de base. » (EDUC 16 / PPAL)

« La culture élève l'individu comme l'éducation. » (CULT 4 / MED)

On retrouve parmi les références négatives sur les habitudes auxquelles la culture permet d'arracher les collégiens : la télévision présentée comme abêtissante, les jeux vidéo censés plonger les jeunes hors de la réalité, les médias et nouveaux médias (réseaux sociaux, blogs, etc.) considérés comme susceptibles de brouiller les cartes du réel. Il serait facile d'ironiser sur les croyances qui s'expriment ainsi dans les bienfaits de la culture légitime et dans l'art qui rapprocherait de la réalité. Pourtant, lorsqu'on observe les actions d'éducation artistique et culturelle auprès des jeunes, on constate en effet que, par l'art, il se vit des expériences de conscience de soi, de son corps et des autres que la vie ordinaire ne permet guère ; on assiste aussi à des découvertes d'univers de formes et de sens par des jeunes dont l'univers peut être stéréotypé, ou en tout cas atteint par le phénomène de « misère symbolique » décrit par Bernard Stiegler, souvent associé à la misère sociale.

Les acteurs considèrent aussi que la culture contribue à l'ouverture, c'est-à-dire qu'elle permet d'imaginer un ailleurs, un futur différent, une projection de soi au-delà des limites actuelles de l'*ethos* adolescent, ainsi qu'un avenir meilleur sur le plan professionnel et personnel :

« La culture est un moyen de développer le sens critique, l'autonomie, à 100% ! » (EDUC 1 / PROF)

« J'espère qu'ils auront, à l'âge adulte, un bagage culturel plus important et quelque part cette ouverture qui leur permet de dire "je peux le faire". » (EDUC 1 / PROF)

« On espère que c'est toujours un facteur d'ascenseur social. C'est ce qu'on essaie de transmettre. Ce sont ces valeurs d'investissement dont il faut profiter. Ils subissent les difficultés familiales, professionnelles. » (EDUC 6 / PPAL)

- **L'expressivité**

Par les activités pratiques qui donnent accès aux langages de l'art et qui mettent en situation d'expressivité, l'éducation artistique contribue à multiplier les possibilités d'expression des élèves :

« Un gamin au fond de la classe, pas très intéressé, on le met dans un cimetière avec un monument, d'un coup il va se révéler en lisant les lettres de poilus. » (EDUC 14 / PROF)

« On sait que l'expression des élèves, la participation à des activités scientifiques, culturelles, techniques, que ce soit dans son collège ou ailleurs, cela participe à un climat scolaire plus apaisé ; ça participe aussi à la réussite globale des élèves. C'est le travail sur les compétences. » (EDUC 3 / PPAL)

« Cela leur apporte une certaine aisance, des facilités d'expressions, plus l'aspect théorique. » (CULT 9 / MED)

« L'enjeu de l'expression de soi est important... Là où la parole est importante à sortir. Le cinéma, c'est un prétexte, comme peut l'être le théâtre, la poterie. C'est un outil d'expression. » (CULT 2, MED)

- **La socialisation**

L'éducation artistique et culturelle travaille sur l'humain, et les enquêtés constatent que le cercle relationnel peut s'agrandir de manière parfois surprenante :

« On a même des élèves qui, bien qu'ils n'avaient pas cours, sont retournés voir les personnes âgées. C'est pour ça que tous ces projets sont riches de connaissances culturelles, mais ils sont aussi riches de connaissances humaines. On est au cœur de cet aspect là. On casse des carapaces. Les élèves ont vu que des enseignements techniques répondaient à de réels besoins de personnes. Quand on disait "aide à la personne, c'est repassage, nettoyage", au collège c'est décontextualisé : je fais une tâche subalterne. Alors que là, ils sont dans un lieu où ils font le lien entre ce qu'ils ont appris et les personnes. Ça a redoré l'image de leur formation. » (EDUC 10 / MED)

- **La réussite scolaire et professionnelle**

Nous avons vu plus haut que l'éducation artistique a d'abord joué dans l'école un rôle lié à la rénovation pédagogique : apprendre autrement, dépasser les blocages dus aux limites imposées par les savoirs savants, la difficulté des apprentissages traditionnels. C'est une dimension très présente dans les propos recueillis :

« Il y a des vrais déclics parce qu'on travaille autrement, il y a des élèves qui se relèvent, qui ont de réels talents, ça fait appel à leur créativité, à du sensible, de l'artistique. Ça peut être de vrais révélateurs. » (INST 7)

« Je pense que ça reste le plus gros des apprentissages. La démarche, le dispositif participent à la transmission de valeurs qui aurait été plus difficile à faire dans un exercice classique. » (EDUC 12 / PROF)

6. Le CDDC est-il structurant ?

Il s'agit d'une question importante. Le CDDC doit avoir des effets structurants pour deux raisons : d'une part pour ancrer son impact sur une durée plus grande que celle des projets, d'autre part pour éviter d'être un simple guichet financier face à des porteurs de projets ayant

chacun ses motivations spécifiques. Pensé comme un outil de développement culturel, le CDDC induit des effets, directs et indirects sur les mondes professionnels qu'il vise. Nous verrons dans un premier temps les effets sur le monde culturel, puis sur le secteur éducatif, et enfin sur la réputation et la visibilité des établissements concernés (scolaires et culturels).

a) Du point de vue du secteur artistique et culturel

Au niveau budgétaire, tous les acteurs culturels interrogés estiment que l'impact budgétaire est limité, voire inexistant. Faute d'avoir le point de vue de structures privées de ces ressources, il est difficile de savoir si leur avis est justifié. On peut simplement se référer aux chiffres cités par une des personnes interrogées, qui estime qu'un apport de 60 000 € (qui est pourtant parmi les apports les plus importants constatés au cours de l'étude), dans un budget total de plus de 2 millions d'euros, pèse très peu dans les moyens de sa structure. Dans ce cas précis, cela représente tout de même, si les chiffres cités sont exacts, 3 % du budget total, pour des actions qui ne concernent que les collèges, et non pas l'ensemble des publics scolaires. De plus, même si l'apport financier représente un faible pourcentage du budget, les personnes chargées des publics dans les structures concernées estiment que le CDDC représente une part importante dans leur temps de travail.

Les partenaires culturels (institutions ou compagnies indépendantes) ne dépendent donc pas financièrement du CDDC. Bien que les parcours fassent partie intégrante de leurs actions, ils ne structurent pas l'ensemble de leurs activités. Ce sont des dispositifs parmi d'autres. Comme nous l'avons déjà indiqué précédemment, le CDDC est apparu dans un environnement actif en matière d'action culturelle. Il a été intégré dans leur catalogue d'actions, plus qu'il n'a bouleversé les habitudes des structures. En revanche, l'intervention publique a une influence certaine sur les publics jugés prioritaires. On peut citer à cet égard le cas de l'Orchestre de Picardie, qui s'est doté d'un service des publics depuis la saison 1999-2000. Il ne travaille pas (ou peu) avec les écoles, mais la région le soutient pour les lycées, et le département pour les collèges, qui deviennent ainsi des publics très présents dans son action éducative.

Le CDDC ouvre un certain nombre de structures sur les territoires ruraux. C'est par exemple le cas de l'ACAP, qui a comme l'ensemble des pôles image, une action importante en direction des quartiers (avec des dispositifs comme « Passeurs d'images », prioritairement dans le cadre de la politique de la ville), et de nombreuses autres structures, implantées dans des villes et souvent éloignées de l'action culturelle en milieu rural.

Les partenaires culturels du CDDC sont nombreux et variés : une soixantaine de partenaires figurent dans le guide édité par le conseil général, dans tous les domaines, et de toutes tailles. Si on y retrouve les grandes institutions culturelles, comme dans la plupart des dispositifs territoriaux, le guide mentionne également un nombre non négligeable de compagnies (5 pour la danse, 7 pour le théâtre) et de structures associatives de tailles assez différentes. Contrairement à d'autres collectivités, le conseil général de l'Oise, tout en observant une certaine vigilance sur la qualité artistique et culturelle, se caractérise par une ouverture assez large à des acteurs culturels de statuts divers. Le CDDC intègre donc des formes variées d'investissement dans des projets éducatifs, ce qui est une des conditions pour que se développe et se maintienne l'esprit de projet dans les démarches portées en partenariat. Il permet aussi à des compagnies, pour lesquelles les aides affectées aux projets d'éducation artistique représentent une part plus importante du budget global, d'être visibles dans l'offre éducative, et d'être sollicitées par les collèges.

Ces petites structures culturelles évoquent souvent deux freins à leur investissement dans les projets. Le premier est lié à leur *ethos* professionnel : les collectifs artistiques s'investissent

« en artistes », c'est-à-dire s'impliquent beaucoup dans les projets, mettent beaucoup de soin à permettre aux jeunes de s'exprimer et de faire une restitution de qualité. Le second est lié à leurs modes de gestion : c'est souvent la même personne qui suit la production, la communication et l'action culturelle. Du côté des structures de taille supérieure, le temps d'ingénierie de projet consacré à chaque partenaire est considéré comme très important, mais les équipes sont plus étoffées, et les services de publics plus structurés.

Aucun acteur culturel rencontré n'évoque les enjeux de légitimité qui se jouent dans l'action culturelle en général, et scolaire en particulier. Trois raisons peuvent être évoquées : d'une part, il se peut que le dispositif fonctionne de manière assez harmonieuse pour que chaque structure s'investisse selon ses forces et que le résultat soit une situation de fait assez peu concurrentielle ; d'autre part, le CDDC est très encadré et n'intègre que les acteurs culturels qui ont réussi à passer les différentes étapes de la légitimation institutionnelle ; enfin, il se peut que les publics scolaires offrent moins de retours symboliques que les publics stigmatisés (quartiers sensibles, groupes sociaux déshérités, illettrés, publics empêchés, etc.) auprès desquels s'investissent des acteurs culturels souvent peu ou pas reconnus par les instances d'expertise culturelle, et pour qui la visibilité offerte par les réalisations collectives est une occasion parfois inespérée de reconnaissance institutionnelle.

Dans l'ensemble, les acteurs culturels estiment que le CDDC ne bouleverse pas leurs modes de fonctionnement. Ils estiment assez lourd le travail d'ingénierie lié à ces projets, mais ont intégré le dispositif dans la gestion ordinaire de leur structure. Les effets sur l'emploi culturel ne sont pas évoqués spontanément, sauf dans un cas : pour les auteurs qu'il accueille au sein de sa structure, un directeur estime que ces projets ont permis de faire émerger de nouveaux artistes, leur conférant une certaine stabilité financière :

« Nombre de structures travaillent sur une partie du territoire. Nous, on s'est donné les moyens de travailler sur l'ensemble. Du côté des auteurs, c'est évident : le CDDC et les autres actions ont permis [d'avoir un impact sur] la nouvelle génération qui a émergé il y a cinq ans sur le territoire, en passant de quatre à une vingtaine. [...] S'il n'y avait pas le travail à côté, la capacité à travailler en atelier, en cours, en rencontres, une bonne partie aurait arrêté parce qu'ils sont tous à la limite. Ce sont des métiers très précaires. » (CULT 10 / MED)

b) Du point de vue du secteur éducatif

C'est de ce côté que les effets structurants ont été le plus observés : pour les acteurs éducatifs, le CDDC ne s'inscrit pas dans une continuité, bien au contraire, il introduit une rupture dans la vie ordinaire des collèges : travail en équipe, interdisciplinarité, dynamisation culturelle, réorganisation des enseignements, les facteurs de changements structurels sont nombreux. Les chefs d'établissements, évoquant leur implication, estiment que le CDDC leur confère un rôle d'animation accru :

« J'ai demandé aux professeurs pour voir s'ils étaient d'accord pour en faire. Et donc là, les professeurs m'ont suivi, j'en ai à nouveau trois. [...] Et comme ça se passe bien entre eux et moi, j'impulse et ils me suivent. Alors, en tant que chef d'établissement, j'ai aidé les professeurs à trouver des partenaires. Je les ai aidés pour faciliter des entrées à l'office du tourisme de [nom de ville] ou auprès de la cathédrale de Beauvais ou en louant du matériel. J'essaie au maximum de les aider. » (EDUC 7 / PPAL)

Selon un acteur institutionnel, les projets sont fédérateurs, ils incitent au travail collaboratif, car structurant une mise en commun de pratiques :

« C'est fédérateur, il y a un effet de synergie, on travaille d'une autre manière [...]. On sent que tout est compliqué, mais que tout est facile. C'est-à-dire que l'élève a autant d'idées qu'un professeur, autant de dynamisme. Du coup, l'élève peut nous tutoyer, mais il sera très respectueux.

Je pense que dans tous les établissements, quand il y a une classe à PAC ou un atelier, les enseignants disent que c'est plus facile d'enseigner. » (INST 9)

L'impact sur la vie du collège est important dans la mesure où les emplois du temps sont modifiés, ainsi que la manière de travailler en équipe :

« Les emplois du temps sont pensés en fonction des CDDC. On essaie de caler. C'est une contrainte en plus pour les emplois du temps. Et puis, si on leur présente des emplois du temps qui leur conviennent ils vont s'investir. Certaines compétences peuvent être validées à partir du CDDC. » (EDUC 4 / PPAL)

« Si on sait que l'intervenant ne viendra que le lundi, il faut qu'on en fasse une priorité et qu'on bloque cette classe là, à ce moment là, sinon ça ne se fera pas. Il faut donc le prendre en compte et faire passer aux autres enseignants cette priorité. [...] Ce sont des priorités pédagogiques. » (EDUC 21 / PPAL)

Le CDDC modifie les relations à l'intérieur des équipes pédagogiques, les enseignants étant amenés à travailler en interdisciplinarité. Les projets mobilisent une classe avec des temporalités dépassant souvent l'heure d'enseignement, les emplois du temps s'ajustant au fur et à mesure de l'année. En ouvrant de nouvelles perspectives et en facilitant la mise en place de formes d'enseignements plus souples, les dispositifs du type CDDC participent à une dynamisation plus générale de l'établissement.

« Les CDDC appartiennent à la politique de l'établissement. Ils s'inscrivent dans l'axe 3 de notre projet d'établissement qui est l'ouverture aux autres cultures. Ils correspondent à une dynamique que j'ai impulsée. L'établissement a besoin d'une mise en projet global. Depuis six ans, les professeurs y sont attachés. La transversalité n'est pas forcément quelque chose qui existait il y a six ans. Mais maintenant c'est réglé. Il n'y a pas non plus de classes dont l'équipe pédagogique ne soit pas intégrée dans un projet CDDC ou dans un projet d'un autre dispositif. » (EDUC 18 / PPAL)

La modification des pratiques pédagogiques qui découle transforme également leur rapport aux élèves :

« Travailler en îlot, autour d'une table en U ça change les choses. Accepter que ça parle plus, qu'il y ait un échange entre les élèves – ce n'est pas un chahut. C'est vrai que les professeurs des classes les plus jeunes se demandent comment entretenir cette émulation. Il faut garder cette belle énergie. Je viens d'un lycée où les cours de langue étaient en rond. Dans mon collège, les enseignants laissent la salle disposée de façon cours magistral. Mais il y a plein de petites choses qui font tache d'huile. On a des enseignants qui travaillent de plus en plus avec des tableaux interactifs, des vidéoprojecteurs. De plus en plus, les collègues s'y mettent. Mais on est à la croisée des chemins. Il n'y a pas une seule bonne pratique pédagogique. » (EDUC 21 / PPAL)

c) La visibilité des structures culturelles et la réputation des collèges

Les projets issus du CDDC bénéficient d'une bonne réputation. Comme le dispositif est fortement valorisé dans le département et dans la région, ces projets ont un impact sur la visibilité et la réputation des structures culturelles comme des collèges. Pour les premiers, l'effet de visibilité vient de la définition de nouveaux publics.

« Entre les parents, les profs qui nous accueillent, les enfants, finalement il y a pas mal de monde sur [nom de ville] qui voit notre travail. Ça nous arrive de distribuer des flyers et les gens nous reconnaissent. Je pense que oui, en termes de visibilité, c'est positif ! Sachant qu'en plus les enseignants sont contents de notre travail. Donc, ils font de la pub. Il y a un retour au niveau local, vraiment. La coordinatrice du Prix ado, connaissant notre travail, a transmis notre plaquette à une amie dans l'Aisne pour faire participer son lycée. Au niveau local, ça nous apporte plus de visibilité, surtout quand il y a une présentation, on fait venir la presse locale. Donc ça nous apporte plus de visibilité. » (CULT 9 / MED)

Du côté des établissements scolaires, les effets de réputation ne sont pas concrètement mesurables, mais pour certains principaux, la pérennisation des projets et la possibilité de les valoriser par la presse leur offrent une nouvelle visibilité au niveau du département :

« Ça joue sur la réputation. Mais il est plus difficile de se défaire d'une [réputation] que de s'en faire. Ce qui fera la force d'un collège comme le mien, c'est qu'il sera capable de vendre des expérimentations pédagogiques. Il y a un package complet qui va du CDDC au livret de compétences, à la sécurité du collège. » (EDUC 8 / PPAL)

« Les CDDC c'est une vitrine de l'établissement. Un article dans le journal c'est très recherché. » (EDUC 12 / PROF)

« C'est une vitrine aussi auprès des parents. On a décidé de communiquer par le biais de la revue municipale. On le dit aux élus. Une année, il y a la représentante du conseil général qui est venue aux dernières répétitions et au spectacle. C'est bien qu'il y ait un suivi. On n'est pas complètement seul. Ça permet de montrer que l'argent investi ce n'est pas que de l'occupationnel. C'est le droit du conseil général et de l'inspection académique de nous demander des comptes. Donc nous on restitue tous les ans pour les quatre parcours. » (CULT 17 / PPAL)

Pour cet acteur éducatif, l'effet de réputation a même un impact sur l'ancrage du collège dans le territoire :

« Le collège rayonne dans la cité ! La dynamique partenariale est tangible. On le voit quand on rencontre les parents. Et puis on a un travail de liaison avec le premier degré, que les enfants soient destinés à venir dans notre établissement ou pas. » (EDUC 18 / PPAL)

7. Les pratiques de bilan

a) Les outils de bilan et d'évaluation

La question des bilans et des évaluations s'établit à plusieurs niveaux. Il faut différencier :

- le fait que des bilans sont demandés aux enseignants, aux chefs d'établissements (demande qui peut, dans certaines situations départementales, être mentionnée comme conditionnant l'aide de la collectivité), voire aux partenaires artistiques ;
- la réalisation de bilans globaux par les services de la collectivité et éventuellement les partenaires institutionnels du dispositif ;
- l'existence de démarches d'évaluation dans lesquelles il ne s'agit pas de porter uniquement un regard sur les actions menées mais d'examiner le dispositif et son fonctionnement.

Concernant le premier cas, certains appels à projets de collectivités incluent une question sur la manière dont le projet s'intègre dans le projet d'établissement. Sans trop complexifier les documents, il semble pertinent que l'Oise ajoute cet élément dans le document de l'appel à remplir par les porteurs de projets, d'autant que ce point est mentionné, dans le document d'appel à projets à destination des chefs d'établissements, comme un des engagements de l'établissement et des partenaires culturels : « inscrire le CDDC au cœur du projet d'établissement ».

Les bilans sont une nécessité pour pouvoir juger de la pertinence des actions menées, ainsi que de l'écart entre moyens mobilisés et objectifs atteints. Nous aurions souhaité pouvoir exploiter les bilans adressés par les enseignants et leurs partenaires, au plus près des projets, mais nous nous sommes heurtés à un obstacle non prévu : ces bilans existent bien, mais ils comportent peu d'éléments rédigés, et surtout les partenaires culturels sont rarement associés à cette phase finale des projets, pour des raisons exposées ailleurs et qui tiennent au peu

d'heures d'intervention attribuées à chaque projet. Il est donc difficile de mobiliser les partenaires pour la phase de bilan (*cf. infra*, partie 4).

b) Focus sur les bilans réalisés par les chefs d'établissements

Le conseil général nous a fait parvenir le bilan réalisé par 36 chefs d'établissements pour l'année 2010-2011, et ce document s'est avéré très intéressant à étudier en raison du soin apporté par les principaux à le remplir et du détail des points à traiter, qui s'appuient sur les critères de qualité des projets. De plus, comme cela a été rappelé plusieurs fois, le rôle des chefs d'établissements est capital dans le dispositif : leur point de vue pouvait être particulièrement mis en valeur sur ce point précis. Nous avons donc apporté une attention particulière à ce bilan.

Nous nous sommes appuyés sur les critères énoncés dans les documents de présentation du CDDC. Celui-ci vise à « favoriser l'ouverture culturelle de l'élève pour contribuer à sa formation citoyenne » ; « provoquer une réflexion à long terme sur la place des arts et de la culture dans l'établissement scolaire » ; « garantir la mise en place de parcours culturels favorisant l'expérimentation, la confrontation aux œuvres et la rencontre avec les artistes et les professionnels de la culture » ; « valoriser la diversité de l'offre culturelle du territoire afin d'encourager la pluridisciplinarité et la connaissance de l'ensemble des acteurs culturels du département » ; « lutter contre les inégalités territoriales d'accès à la culture en renforçant le partenariat collège/structures culturelles et en donnant les moyens aux établissements de devenir un lieu de vie culturelle »⁴⁶. De plus, le CDDC repose sur plusieurs principes qualitatifs et quantitatifs, en particulier : la rencontre des élèves avec des professionnels de la culture porteurs de propositions artistiques de qualité ; un égal accès aux arts et à la culture, une volonté de lutter contre les inégalités territoriales.

L'exploitation a été faite selon la méthode suivante : chaque remarque a été codée et transformée en item (une remarque = 1 point) afin de repérer les tendances fortes du bilan. Les items ont ensuite été regroupés par grandes thématiques, et quelques expressions ont été reprises en format *verbatim* dans les bilans dans la mesure où elles résument bien les aspects importants mis en avant par les chefs d'établissements. Les résultats sont présentés dans le tableau ci-dessous :

Points positifs (36 chefs d'établissements)	
Sur le plan culturel	
Ouverture culturelle, accès pour tous à la culture	25
Qualité du partenariat, dont - garantie de qualité par le CDDC : 3 - qualité du partenariat et des intervenants : 4	7
Sur le plan éducatif	
Cohérence avec le projet d'établissement	5
Impact sur la pédagogie et les équipes éducatives, dont - travail interdisciplinaire favorisé : 9 - impact sur la motivation des équipes : 3 - impact sur l'innovation pédagogique : 6 - impact sur l'ouverture pédagogique : 4 - portage du projet par les enseignants : 1	23

⁴⁶ Source : document de présentation du dispositif : « CDDC - Comment ça marche ? ».

Impact sur les élèves, dont - impact sur la vie de classe, ambiance, motivation : 28 - impact sur les résultats scolaires : 5 - impact sur créativité, épanouissement, mobilisation : 9 - portage du projet par les élèves : 1 - impact sur les élèves en difficulté : 4	47
Impact sur les familles (participation, reconnaissance)	4
Impact sur la notoriété, l'attractivité du collège	3
Total points positifs notés	114

Points négatifs (24 chefs d'établissements)	
Sur le plan culturel	
Organisation des partenariats et des projets	4
Problèmes comptables	1
Sur le plan éducatif	
Sur le plan du travail d'équipe, dont : - résistance des enseignants à l'interdisciplinarité et au travail en équipe : 2 - investissement inégal des enseignants : 2 - nombre d'HSE insuffisant par rapport à l'engagement des enseignants : 1 - grande disponibilité requise pour les projets : 1	6
Sur le plan pédagogique, dont : - problèmes engendrés par de grands groupes classes : 1 - conflit avec l'organisation pédagogique de la classe de 3 ^e ou l'organisation des cours : 2 - trop de sorties (3 sorties évoquées alors qu'une seule sortie est requise par le CDDC) : 1	4
Du point de vue des classes et des élèves, dont : - passivité des élèves malgré la qualité du projet : 1 - démobilité au moment du retour à une pédagogie plus traditionnelle : 1	2
Sur le plan organisationnel, dont - ne pas connaître à l'avance la classe concernée au moment de postuler à un CDDC : 1 - coût des transports : 2	3
Impact sur les familles (participation, reconnaissance)	6
Total points négatifs notés	26

La première remarque, globale, porte sur le nombre de répondants : tous les chefs d'établissements sans exception (36) évoquent des points positifs dans leur bilan, aussi bien sur le plan culturel que sur le plan éducatif, alors qu'ils ne sont que 24 à évoquer des points négatifs, en nombre bien inférieur aux points positifs (114 points positifs / 26 points négatifs), et essentiellement sur des aspects très ciblés. 10 chefs d'établissements ne voient donc aucun point négatif à faire remonter au conseil général. De plus, le chiffrage des items permet de constater de fortes convergences autour de points positifs qui sont par ailleurs des éléments-clés du dispositif (interdisciplinarité, travail en équipe, ouverture culturelle, qualité du partenariat, etc.) alors que les critiques négatives sont dispersées et concentrées sur des aspects plutôt pragmatiques. La seule convergence à noter, du point de vue des retours

négatifs, porte sur l'implication des enseignants (et la reconnaissance de celle-ci) ainsi que l'implication des familles.

Parmi les points positifs, nous pouvons plus particulièrement noter les éléments suivants :

- **l'ouverture culturelle.** C'est un thème fortement convergent dans le bilan des chefs d'établissements, qui évoquent l'impact du CDDC pour un plus juste accès à la culture (« accéder à un domaine culturel pour toute une division quel que soit le niveau de l'élève » ou quelles que soient « les CSP des parents »), à une culture de qualité (« travailler avec des outils et des exigences pointues »), et à une vision différente de la culture savante (« la culture "vivante" », « découvrir la culture "côté pratique" ») ;

- **la qualité du partenariat.** Les chefs d'établissements n'émettent que des critiques positives sur l'engagement et le sérieux des intervenants et sur le bien fondé de faire appel à des intervenants extérieurs (« investissement réel », « intérêt incontestable de travailler avec des partenaires extérieurs ») ;

- **la cohérence avec le projet d'établissement** Le CDDC, inscrit dans le projet d'établissement, est présenté comme un « levier pour l'ancrage pédagogique des enseignants » ;

- **les bénéfices en matière de pédagogie.** Sur ce point, la plus forte convergence enregistrée concerne la dimension interdisciplinaire, dont on sait à quel point elle est difficile dans les établissements, alors qu'elle répond aux enjeux les plus actuels des problèmes éducatifs du collège : « convergence », « cohésion », « interdisciplinarité » sont les termes les plus utilisés. Le CDDC contribue également à la motivation des équipes (« émulation positive »), et même « donne du sens aux disciplines » ; en revanche l'inégal investissement des enseignants est un facteur de fragilité, notamment dans les projets reposant sur des équipes au sein desquelles un ou deux enseignants sont particulièrement impliqués. Il permet enfin d'innover sur le plan pédagogique, ou de renouveler les pratiques traditionnelles, grâce aux « échanges [qui se produisent] entre des pratiques professionnelles ». En point négatif, il faut relever la récurrence de difficultés de calendrier par rapport aux nécessités pédagogiques de la classe de 3^{ème}, ainsi que le poids que représentent des sorties en nombre supérieur à celui qui est indiqué par le CDDC. Cela dit, les autres établissements qui pratiquent deux ou trois sorties au lieu d'une, ne décrivent pas cela comme un point négatif ;

- **les bénéfices pour les élèves.** Ce thème est de loin le plus important dans les retours positifs des chefs d'établissements. Sans doute le CDDC, qui est maintenant bien identifié dans les collèges et dont les savoir-faire se transmettent entre collègues, n'en est-il plus à la résolution des conflits inévitables qu'engendre un dispositif fondé sur le partenariat avec des professionnels extérieurs, comme on peut souvent le constater dans les premiers temps de la mise en place de dispositifs territoriaux. Cependant le nombre de points positifs reste remarquable. Le CDDC a un fort impact sur la vie de classe, proposant un projet fédérateur, motivant, mettant à égalité bons et moins bons élèves. Le « travail de groupe est favorisé », les « élèves prennent confiance en eux », ils acquièrent un « esprit d'équipe », ainsi qu'un « meilleur relationnel », le projet les « responsabilise et [les] motive », ils apprennent à « tenir un engagement » et ils s'investissent collectivement, à l'exception d'un cas signalé où les élèves seraient passifs malgré la qualité du projet. Plus près des enjeux constatés en classe, le CDDC donne du sens et de meilleures chances de réussite à l'enseignement de l'histoire des arts et à son évaluation au Brevet. En « valorisant les aptitudes de chacun », les « compétences et qualités personnelles des élèves », malgré les marqueurs sociaux que sont l'origine géographique, le lieu d'habitation et les CSP des parents, il semble que le CDDC non seulement réussit à intéresser tous les élèves à la culture par le biais de l'implication dans un projet, mais, selon les chefs d'établissements, il « aide à compenser le déficit culturel d'un

public très défavorisé ». Ceux-ci, souvent peu motivés et passifs dans les pédagogies traditionnelles, trouvent dans les projets culturels les moyens de mettre en valeur leurs qualités et leurs atouts. Enfin, les chefs d'établissements sont unanimes pour évoquer l'encouragement à la créativité, l'épanouissement qui résulte de ces projets, tel ce projet théâtral qui a appris aux jeunes à s'exprimer en public. Enfin, la relation humaine entre élèves et professeurs, réunis par la dynamique de projet culturel, est jugée transformée et améliorée ;

- **les bénéfiques vis-à-vis des familles.** C'est le point sur lequel le bilan est le plus mitigé. Alors que plusieurs chefs d'établissements évoquent le changement d'image de leur collège, la notoriété qui peut en résulter, le lien avec les familles est le seul point sur lequel avis positifs et avis négatifs s'équilibrent. L'intérêt des parents est jugé encore assez « timide », alors que leur présence aux présentations de travaux d'élèves (spectacles, expositions) est motivante pour leurs enfants et établit un lien positif avec le collège. Cela dit, le CDDC est loin de pouvoir résoudre à lui seul ce problème récurrent de la participation des familles à la communauté éducative, et il est même étonnant que pas un chef d'établissement n'évoque les difficultés de déplacement pour les collèges ruraux. Inversement, un problème soulevé vis-à-vis des familles évoque le cas contraire : le spectacle a eu tant de succès que le collège manquait de places disponibles ;

- **autres bénéfiques et pistes à développer.** Bien qu'assez dispersées, les mentions qui vont suivre sont citées car elles ouvrent des perspectives qui pourraient être intéressantes dans le cadre de cette évaluation. Tout d'abord, dans certains territoires, le CDDC donne un « statut culturel » au collège, qui n'est pas sans rappeler celui de « pôle culturel » assuré par les lycées agricoles dans leurs zones géographiques d'implantation. C'est une piste qu'il faudra peut-être creuser davantage dans les collèges situés en zone rurale ou en zone urbaine sensible, par exemple en identifiant un lieu dédié à la culture lors de la construction de nouveaux collèges ou de travaux de réaménagement. Ensuite, le CDDC est considéré comme ayant « un effet fédérateur et dynamisant sur d'autres projets », ce qui laisse à penser qu'il a un effet structurant au-delà de la réussite des projets culturels. Enfin, un chef d'établissement indique qu'il serait souhaitable de « donner la possibilité à tous les élèves de participer à un projet au cours de leur scolarité » au collège, tandis qu'un autre chef d'établissement estime que l'organisation des projets devrait permettre à chaque élève de bénéficier d'un ou deux projets dans le même temps. Ce dernier point est très important, dans la mesure où il amène à considérer l'impact du CDDC en matière de démocratisation culturelle au-delà d'une juste répartition géographique entre tous les collèges, sans distinction. Il ouvre la voie vers une analyse plus précise de cette démocratisation, au niveau de chaque élève dans son parcours scolaire.

4. SYNTHÈSE ET PROPOSITIONS

1. Synthèse des apports de l'enquête de terrain

a) Positionnement et fonctionnement

Le dispositif global trouve, sur le terrain, une véritable cohérence avec les objectifs qui ont présidé à sa création : diffusion dans tous les territoires, portage réel des projets par les acteurs concernés (enseignants et acteurs culturels, aussi bien artistes que médiateurs), diversité des domaines culturels, travail en équipe au sein des établissements scolaires. Les acteurs sont unanimes pour exprimer leur satisfaction. D'une manière générale, le dispositif est ressenti comme facilitateur, aussi bien du point de vue de la motivation des enseignants, grâce au rôle joué par les chefs d'établissements qui en sont des rouages importants, que du point de vue des savoir-faire des partenaires culturels. Les critiques exprimées concernent rarement le dispositif lui-même, mais plutôt, d'une manière générale, des considérations sur l'intervention du conseil général dans les établissements. Les critères de sélection ne sont pas remis en cause, même lorsque des acteurs interrogés évoquent des projets non retenus (problèmes relativement rares au demeurant, grâce au travail réalisé en amont). D'un point de vue fonctionnel et du point de vue de l'expérimentation du dispositif, les difficultés soulevées par l'ensemble des enquêtés se centrent essentiellement autour des questions organisationnelles : coûts des transports, intégration dans les emplois du temps, et, dans un certain nombre de cas, difficultés pour les enseignants pour rencontrer en amont les partenaires culturels retenus.

Le fonctionnement est fluide et bien adapté aux besoins. De plus, les moyens accordés semblent correspondre aux besoins exprimés, bien que ceux-ci soient toujours inférieurs aux souhaits des porteurs de projets. En tout cas ils semblent garantir une exigence de qualité et permettre de couvrir les trois pôles de l'éducation artistique : fréquentation, expression, médiation et acquisition de savoirs. Bien que certains enquêtés trouvent que le conseil général oriente un peu trop le choix des artistes et professionnels partenaires, la plupart d'entre eux estiment que le dispositif est assez souple sur ce plan. Aucune critique n'a été exprimée sur le manque de transparence des procédures ou l'arbitraire de certaines décisions. À cet égard, le rôle de la cellule chargée au sein du conseil général de coordonner le CDDC est considéré comme très positif et tout à fait efficace : cette dimension de suivi individualisé, de dialogue, d'écoute des besoins, de coordination et de médiation a prouvé là sa pertinence. Le faible nombre d'échecs ou de projets arrêtés à mi-parcours tient au fait que le CDDC n'est pas seulement un guichet financier pour des projets, mais surtout un dispositif d'accompagnement.

b) Les trois niveaux de partenariat

La logique partenariale est présente de manière continue à tous les niveaux : partenariat d'impulsion (élus et représentants de l'État au niveau local) ; partenariat d'organisation (structures, établissements, services, comité de pilotage) ; partenariat de réalisation (enseignants/professionnels de la culture).

- Au niveau (politique) de l'*impulsion*, on constate que les trois partenaires réunis au départ sont toujours présents, ce qui est important à souligner, l'État, notamment l'administration culturelle, ayant souvent tendance à se retirer, une fois que les dispositifs ont été ancrés

localement⁴⁷. Du côté de l'Éducation nationale, on constate une présence effective du rectorat et un investissement continu de l'inspection académique. Les relations sont positives, et aucun élément ne semble indiquer un désaccord sur un point important ou un dysfonctionnement majeur entre les instances partenaires.

Deux éléments méritent cependant d'être signalés. Tout d'abord, la convention liant les trois partenaires (conseil général, inspection académique, Drac), signée pour une durée d'un an en 2006, a été reconduite de manière tacite chaque année. En 2012, le dispositif a six ans d'existence, sur la base d'une convention qui n'a jamais été retravaillée. La présente étude peut donc être considérée comme une indispensable étape de remise en perspective et en discussion d'un partenariat qui fonctionne bien, mais qui a besoin de diagnostics partagés et de regards extérieurs pour contribuer à penser les objectifs et les stratégies pour les années à venir. En second lieu, les temps d'interaction et d'échange entre les trois parties sont assez restreints, c'est-à-dire limités à la dimension opérationnelle : comité de pilotage, lancement des appels à projet, réunions de bilan. Si bien qu'on constate que le pôle culture du conseil général, collectivité qui occupe la place de chef de file, occupe une place prédominante dans le dispositif global, bien que les échanges soient fréquents avec l'inspection académique, sans compter le ou les comités techniques annuels. Cela dit, lorsque l'Éducation nationale est citée au cours des entretiens, c'est plutôt pour indiquer la complémentarité des moyens mis en œuvre, en particulier les HSE (heures supplémentaires pour les enseignants). La Drac, de son côté, apparaît essentiellement comme une instance de légitimation des artistes, et ses avis semblent être relayés par ses partenaires plutôt que communiqués et expliqués directement aux porteurs de projets.

- Au niveau du *partenariat d'organisation*, le dispositif est considéré par tous comme efficace, clair et facilitateur. Les structures culturelles sont présentes dans toute leur diversité, du pôle de ressources régional à la petite compagnie locale. Du côté des acteurs éducatifs, les chefs d'établissements sont impliqués sans se substituer aux enseignants, et inversement. Le Guide des partenaires culturels est un outil central à ce niveau de partenariat, très utilisé pour le montage des projets, et assez bien renseigné, de manière à offrir une véritable vitrine du CDDC. Constitué par le pôle culture du conseil général, avec la collaboration de l'inspection académique et de la Drac, il regroupe, pour l'année 2011/2012, 64 artistes ou structures culturelles différentes et constitue un guide, un repère structurant le choix du partenaire culturel. Présenté sous la forme de fiches, il formalise l'engagement de la Drac dans le dispositif, par la certification de la qualité artistique des partenaires culturels qui, par ailleurs, remplissent eux-mêmes les fiches de présentation du projet artistique, des thématiques et parcours possibles ainsi que des tarifs.

Le site PEO60 (portail éducatif du conseil général) donne également de la visibilité au CDDC, mais nous constatons que les acteurs ne l'évoquent que très rarement. Une consultation au cours de laquelle nous nous sommes positionnés comme un porteur de projet nous a permis de constater que ce site est structuré à partir de l'organisation politique et administrative du conseil général et non à partir des besoins des usagers. Il en résulte une organisation complexe, obligeant à aller d'un dispositif à un autre pour une même thématique, ce qui en diminue l'efficacité et sans doute aussi l'impact. Ce site est également sous-utilisé pour la mise à disposition d'exemples, d'échanges de savoir-faire, de traces numériques des réalisations des classes.

⁴⁷ Cf. le cas de la ville d'Annecy : Marie-Christine Bordeaux (dir.), Cécile Bando, Marie-Madeleine Bouillon, *L'invention d'un cadre local de coopération pour l'éducation artistique et culturelle : Evaluation des parcours culturels de la Ville d'Annecy*, Observatoire des politiques culturelles, 2005.

À la différence du personnel du conseil général, les enseignants-relais de l'action culturelle de l'inspection académique semblent, en revanche, être moins bien identifiés par les porteurs de projets. En effet, la majorité des enseignants participant aux CDDC déclarent s'adresser directement à la direction de la culture, bien que ces six enseignants organisent des formations à destination de leurs collègues, participent à la diffusion d'informations sur les CDDC, et soient eux-mêmes porteurs de parcours CDDC.

- Au niveau du *partenariat de réalisation*, le dispositif garantit la coprésence d'un ou plusieurs enseignants et partenaires culturels, sinon dans la conception des projets, du moins dans le cadre des actions menées avec les classes. Il crée ainsi une configuration qui rend possible une dynamique de projet partagée et laisse libres les partenaires de terrain d'élaborer le sens de leurs actions. De plus, au-delà de la dimension institutionnelle du partenariat, on remarque un effet positif des bonnes relations et du réel dialogue entre les différents services concernés. Le CDDC est déconcentré dans la mesure où le suivi, l'animation du partenariat, la valorisation des projets sont pris en charge par les chefs d'établissements et non par des services de collectivités publiques dans une relation directe avec les acteurs de terrain.

Si l'emboîtement de ces trois niveaux de partenariats paraît bien coordonné, en revanche la concordance des calendriers civil et scolaire est un problème à résoudre. Bien que le rendu du bilan par les enseignants soit demandé en même temps que le rendu de l'appel à projet pour l'année suivante (fin juin), ceux-ci se sentent bousculés, devant rendre des comptes sur l'année écoulée, tout en se projetant vers l'année suivante. On voit cependant mal comment modifier ce calendrier. Il est important de noter que la souplesse dans la gestion des dates butoirs est particulièrement appréciée. Elle n'est pas perçue comme un signe de dilettantisme, mais comme une marque de respect et de compréhension des impératifs du monde scolaire.

En résumé, bien que certains enquêtés trouvent que le CDDC contraint le choix des artistes et professionnels partenaires, la grande majorité d'entre eux estiment que le dispositif est assez souple sur ce plan tout en étant exigeant sur la qualité.

c) Le financement

L'augmentation budgétaire du dispositif (*cf. supra*, partie 2) a été liée à celle du nombre de parcours acceptés, passant de 211 à 246 entre 2008/2009 et 2009/2010. Le nombre de parcours par collège augmente lui aussi : au lieu de trois parcours, certains collèges ont pu présenter jusqu'à quatre ou cinq parcours, selon leurs effectifs. Un pic a été observé en 2010/2011, atteignant 252 parcours réalisés, touchant 7 560 collégiens pour près de 430 000 euros engagés⁴⁸.

Tous les acteurs rencontrés semblent conscients de l'investissement financier mis dans le CDDC et il n'y a pas eu, lors de l'enquête, de réelle remise en cause des moyens humains ou financiers. Ce dernier semble être satisfaisant (« c'est le nerf de la guerre ») même si, comme nous l'ont fait remarquer plusieurs acteurs culturels « une augmentation serait appréciable ». Cependant, aucune des personnes enquêtées ne soulève le fait que les moyens financiers soient insuffisants, empêchant le bon déroulement du projet ou de sa mise en place. Comme l'indiquent deux comédiens appartenant à une compagnie indépendante, les limites budgétaires connues d'avance forment un cadre qui permet de mieux estimer leur engagement. Pour eux, le défi est d'être créatif dans un cadre limité. La plupart des artistes

⁴⁸ Pour information, le budget de la culture représente 1,3 à 1,5 % du budget total du conseil général. Et le dispositif CDDC environ 3 à 5 % du budget de la culture. Les pourcentages ont été calculés à partir des budgets hors investissement et traitement de salaire.

ou structures culturelles ont intégré cette contrainte financière dans leur stratégie de fonctionnement. On a pu ainsi observer un ajustement du nombre de séances et de temps passé devant les élèves. Il faut cependant être attentif au développement récent d'une pratique : de plus en plus de devis sont demandés par les chefs d'établissements, ce qui pourrait conduire à un système de « mieux disant », mettant en concurrence les artistes entre eux et formatant l'intervention culturelle comme un produit. Le risque de concurrence déloyale entre institutions et petites compagnies n'est pas non plus à écarter. Il conviendra donc d'être vigilant sur l'équilibre entre la nécessaire clarification de l'offre et le risque de multiplication de produits « clé en main ».

d) L'équilibre entre cadrage et logique de projet par le suivi et l'accompagnement

Une dimension importante du CDDC qui ressort largement tout au long de l'enquête est la qualité du suivi. Tous les acteurs de terrain en identifient clairement les personnes responsables. Bien que sur la totalité des parcours présents il y ait assez peu de problèmes, tous savent à qui s'adresser en cas de difficulté, au conseil général comme à l'inspection académique.

On peut identifier la fonction d'accompagnement à partir des éléments suivants, issus de l'enquête de terrain et de la lecture des documents fournis :

- ✓ Un service dédié, en permanence à cette mission au conseil général
- ✓ Une cellule spécialisée au sein de l'inspection académique : coordonnateur et enseignants-relais
- ✓ Un conseil qui va au delà de la simple instruction (les projets refusés sont retravaillés en premier lieu avec le conseil général, avec l'appui de l'inspection académique).

Le respect et le maintien de la logique de projet peuvent être discernés à partir des éléments suivants :

- ✓ Personnalisation des parcours
- ✓ Appui sur un projet de classe
- ✓ Encouragement à la pluridisciplinarité
- ✓ Production et restitution finale
- ✓ Caractère annuel de l'appel d'offre

Cet équilibre entre cadrage et marge de liberté dans la construction des projets est apprécié par les enseignants. En particulier, les modalités de mise en œuvre des CDDC, dans lesquelles les demandes sont formulées par les enseignants (et non par les acteurs culturels) leur permettent d'être pleinement acteurs du projet et d'avoir une assez importante liberté d'action.

D'après les entretiens menés, le pilotage interne du dispositif satisfait les acteurs de projets, notamment les enseignants. L'organisation logistique des projets (transports des classes pendant les sorties culturelles, venue des artistes dans les établissements) apparaît comme la principale difficulté pour les enseignants et les principaux, qui souhaiteraient un plus grand soutien financier et un accompagnement plus fort du conseil général dans les zones rurales éloignées.

e) Des critères mobilisés en amont plus qu'en aval

Pour le conseil général, il est important de soutenir un nombre significatif de projets. Malgré le caractère détaillé et explicite des documents de l'appel à projets, les critères de sélection sont en fait des dimensions du projet : expérimentation concrète, fréquentation et restitution/présentation du travail par le partenaire. Il semble manquer des critères de qualité permettant d'évaluer la démarche à la fois pédagogique et culturelle. De plus, le terme « restitution » peut prêter à confusion, il est souvent interprété par les enseignants comme un travail réalisé par les élèves et présenté en public (même restreint au cadre scolaire), alors que dans l'esprit du conseil général et des instances partenaires, il s'agit d'une présentation du travail du partenaire culturel, comme nous avons eu l'occasion de l'évoquer plus haut (*cf. supra*). Nous nous y sommes nous-mêmes trompés lorsque nous avons tenté de reformuler ce point au début de notre analyse des documents fournis.

Une fois que le projet a clairement affirmé les trois dimensions précitées, il a toute chance d'être accepté. Dimension intéressante et relativement peu fréquente, les propositions incomplètes donnent lieu à des allers-retours permettant d'ajouter l'élément manquant. En revanche, il manque un document explicitant les mots clés permettant une évaluation plus fine (par exemple, « instrumentalisation des élèves » en négatif ou « encouragement à la créativité » en positif). Il est vrai que le nombre d'heures réduit par projet ne permet pas une analyse fine de la réalité du partenariat, de la co-construction de la qualité artistique et culturelle. Cependant, on peut postuler que certaines qualités des projets peuvent apparaître au niveau du partenariat de réalisation (binôme enseignant/professionnel) tandis que d'autres peuvent apparaître au niveau du partenariat d'organisation (qualité de l'accompagnement par la direction de la culture, l'inspection académique ; garantie institutionnelle par la Drac sur la qualité de l'offre culturelle).

Au final, la plupart des projets répondant aux critères de qualité sont acceptés. L'accent est mis sur la réussite de tous et sur l'accompagnement des porteurs de projets. Si un parcours est jugé insuffisant, il n'est refusé que momentanément et les services proposent de l'améliorer. Les cas de refus sont liés soit à un partenaire culturel jugé non compétent, soit à des demandes de pure reconduction. L'exigence de renouvellement est, pour le comité de pilotage du CDDC, le moyen de se prémunir de toute forme de monopole artistique. Une règle implicite consiste à ne pas accepter un projet plus de trois fois. Cependant, des partenariats semblent s'installer de manière plus pérenne, malgré cette limitation. Ainsi, un collège a transformé son parcours cirque en une option cirque.

Le CDDC est un outil conçu pour le développement culturel. Les critères sont des repères et non pas des outils de sanction, c'est sans doute pourquoi ils ne sont pas remis en cause, même lorsque des acteurs interrogés évoquent des projets non retenus. Les critères sont donc mobilisés en amont (dans la phase d'écriture orientée par les normes indiquées par le dossier) plus qu'en aval (dans la phase de sélection). De plus, en croisant les éléments recueillis dans les dossiers avec les discours des acteurs de l'éducation et de la culture, on observe que le formulaire à rendre au conseil général est plutôt bien perçu par les enseignants. Ils l'utilisent comme un véritable guide, les aidant pas-à-pas à construire leur projet avec les partenaires culturels. On constate également que les enseignants les plus aguerris à la construction de parcours culturels proposent, en plus du feuillet, un dossier complet où le projet est développé, étayé par les différentes expériences précédentes. En les analysant, on se rend compte de l'acquisition d'une maîtrise de la méthodologie de projet, et d'une véritable réflexion pédagogique permettant de saisir les enjeux et de développer les orientations éducatives et artistiques du projet.

Les diverses sources de renseignement, nécessaires pour le montage des projets sont clairement indiquées sur la première page de la fiche d'appel à projet. Cette fiche est détaillée, mais suffisamment vague (large) pour que tous puissent se retrouver dans les choix des domaines à intégrer. Les catégories, les domaines artistiques sont présélectionnés afin d'inscrire les parcours le plus précisément dans une ligne artistique qui constitue le fil rouge du projet auquel tous les protagonistes s'identifient. Cependant, le fait de ne pas limiter à un seul domaine laisse la possibilité aux enseignants de croiser les disciplines artistiques. Par ailleurs, à la lecture des dossiers, on peut observer que les enseignants ont des difficultés, au moment de remplir le dossier, à expliciter en quoi consistera précisément la prestation et quelle forme pourra prendre la restitution du projet.

D'un point de vue fonctionnel, des difficultés peuvent être soulevées par les enquêtés : elles se centrent essentiellement sur des questions organisationnelles (coûts des transports, emplois du temps, difficulté de rencontre des partenaires culturels).

f) L'évaluation, une pratique à investir

Le conseil général dispose d'un certain nombre d'outils de mise en œuvre, d'accompagnement et d'analyse. Ces outils prennent la forme de bilans statistiques, de cartographies précises, détaillant d'une part l'implantation géographique des parcours et d'autre part les différents domaines culturels. Ils sont d'ailleurs très utiles à l'analyse du dispositif mais sont essentiellement descriptifs et factuels (nombre d'élèves, établissements, pourcentage des domaines, etc.).

L'examen du formulaire de bilan donné à remplir par l'enseignant et le partenaire fait apparaître des éléments à la fois de bilans (chiffrés) et d'évaluation (écart entre le prévu et le réalisé). Le formulaire prévoit également une partie de rédaction libre afin de recueillir des éléments plus diversifiés sur les points négatifs et positifs, des témoignages, des propositions, etc. Il permet également de détailler les bénéfices du parcours pour le groupe, pour l'élève, pour l'enseignant et pour le partenaire, avec trois échelles (insuffisant, satisfaisant et sans avis). En outre, les élèves sont mis à contribution car la dernière partie du document sert à faire remonter leur propre bilan. Dans la pratique, une rapide exploration de quelques bilans fait apparaître que l'enseignant est le plus souvent seul à rédiger ce bilan (absence de signature du partenaire). En effet, les temporalités des artistes et celles du monde éducatif sont tellement différentes qu'il est fréquent que les artistes et les enseignants ne puissent pas se voir pour réaliser une réunion bilan. Quant au bilan des élèves, on ignore les conditions concrètes du recueil des données, cette tâche étant intégralement déléguée aux enseignants.

Seules les réunions d'informations et d'échanges sur le dispositif ou de bilan organisés par le conseil général semblent poser problème. En effet, certains partenaires culturels nous ont expliqué ne jamais avoir été conviés à l'une de ces réunions, que ce soit pour des questions d'information ou pour réaliser un bilan avec l'ensemble des acteurs du dispositif. Nous n'avons pu assister à aucune de ces réunions bilans, en présence des acteurs culturels et enseignants puisqu'aucune n'a été prévue durant l'année de l'étude. Certains partenaires culturels ont également fait remonter leur déception de ne pouvoir retourner dans l'établissement une fois le parcours terminé, afin de pouvoir échanger avec l'équipe enseignante à partir d'un calendrier répondant à la fois aux exigences du monde éducatif et culturel.

La double dimension de bilan et d'évaluation est en soi pertinente, mais la partie évaluation n'est pas exploitable quantitativement (*cf. infra*, Propositions).

À l'heure actuelle, nous disposons essentiellement de retours manuscrits où les enseignants traduisent le ressenti des élèves, ou parfois des témoignages écrits d'élèves, joints au document de fin de parcours. Les principaux indiquent souvent qu'ils n'ont pas le temps de remplir le formulaire spécifique qui leur est adressé.

En résumé, la démarche de bilan et d'évaluation mise en place est de bonne qualité. Elle mérite simplement d'être affinée afin d'être mieux appropriée et exploitée.

g) L'appropriation du dispositif

- **Des degrés d'appropriation liés à certaines caractéristiques des établissements**

D'une manière globale, incontestablement, l'enseignement obligatoire de l'histoire des arts et sa validation au Brevet des collèges constituent un ancrage fort pour le CDDC, car il bénéficie ainsi d'une forte validation sur le plan pédagogique. Nous pouvons considérer cet usage du CDDC comme un marqueur d'appropriation.

De manière plus spécifique, il semblerait que plus un collège est en situation défavorisée (milieu rural ou zone Eclair), plus les CDDC sont présents et investis très positivement en tant qu'outils pédagogiques à part entière. Les CDDC sont très utilisés dans les filières « spécialisées », les SEGPA, les classes d'intégration, etc. Mais les collèges ruraux se plaignent plus que les autres de leur isolement et de leurs faibles possibilités d'accès à la culture. Pour eux, il s'agit de « faire venir » la culture aussi bien dans le collège que dans son territoire d'implantation. Il semble que leurs équipes pédagogiques fassent plus appel à des structures à fort rayonnement artistique, capables de se déplacer facilement quel que soit le lieu. Il y aurait donc un lien entre le type d'établissement (Eclair, RSS), son implantation géographique, et le type de partenaire culturel choisi. Tous les domaines artistiques ne seraient pas présents de la même manière dans tous les établissements.

- **Quelles conditions pour un dispositif durable ?**

Les CDDC, par leurs modalités d'organisation et de réalisation, ainsi que les interrelations qu'ils génèrent ont des effets sur les acteurs culturels, éducatifs, sur les élèves mais aussi sur le territoire. L'objectif premier était de permettre l'accès de tous les collégiens à l'expérience artistique et culturelle, l'inscription territoriale du dispositif est donc au cœur des préoccupations du conseil général. Lorsqu'on analyse le taux de participation des collèges (69 sur 81 en 2011-2012), on s'aperçoit qu'il remplit globalement sa mission de démocratisation. En effet, si on remonte sur trois ans les statistiques fournies par le conseil général, il semble qu'en moyenne, seuls 3 établissements par an n'y participent pas. Ces établissements n'étant pas toujours les mêmes d'une année sur l'autre, il n'apparaît pas de faille durable dans le dispositif.

En revanche, les entretiens avec les principaux font remonter sur ce point les problèmes liés au *turn over* des équipes pédagogiques. La non-stabilité de certaines équipes enseignantes (surtout en zone Eclair) peut ainsi avoir un effet d'affaiblissement dans le cas de ces collèges. Ce qui pourrait expliquer pourquoi certains établissements « sortent » à un moment du dispositif. Inversement, nous avons constaté que, face à ce *turn over*, les équipes peuvent aussi utiliser le CDDC pour assurer une transmission des habitudes de coopération entre collègues. Le même phénomène peut donc avoir des effets contraires.

Deux autres éléments permettent de réfléchir à l'inscription dans la durée du CDDC. Inscrits dans les projets d'établissements, les parcours permettent aux équipes enseignantes et au

principal d'intégrer l'art et la culture dans les axes et les missions du collège. D'autre part, on constate une volonté des acteurs éducatifs de mieux impliquer les parents peu concernés par les parcours. En effet, la participation des parents, que ce soit dans l'organisation des CDDC ou lors des présentations, est jugée globalement insatisfaisante par les différents acteurs du dispositif, et des solutions devraient pouvoir être trouvées du côté des fédérations des parents d'élèves, mais aussi de la vie associative locale.

- **Dans un dispositif dominé par les structures, grandes ou moyennes, quelle place pour les artistes ?**

Les structures culturelles ont un rôle médiateur vis-à-vis des porteurs de projets. Ce sont elles qui négocient avec les enseignants et le conseil général. Il n'existe pas, en effet, d'agence départementale dans l'Oise pouvant jouer ce rôle⁴⁹. Sur 102 partenaires culturels impliqués dans les parcours en 2011/2012, 42 sont des artistes indépendants, 25 dépendent du Théâtre du Beauvaisis, 29 sont des structures à rayonnement départemental et 6 sont des structures à rayonnement régional. Les grosses structures peuvent rassembler jusqu'à 27 projets par an, tandis que les compagnies sont contraintes de réserver du temps pour leur travail de création.

Les structures qui essaient le plus sur l'ensemble du département sont des structures à rayonnement régional ou national dans leur mission propre. Les artistes indépendants et les structures dont le fonctionnement est plus restreint sont peu présents dans les collèges les plus éloignés des centres urbains. Mis à part des cas comme Pont-Sainte-Maxence, où une compagnie de théâtre est installée (les comédiens en sont natifs), il est difficile pour ces artistes de rayonner.

Les structures les plus importantes, lancées dans une dynamique plus large de politique d'ouverture culturelle au jeune public, s'inscrivent d'autant plus facilement dans les CDDC que ceux-ci semblent correspondre à un processus de réflexion et de médiation culturelle dans lequel elles sont déjà engagées. La participation aux parcours CDDC est facilitée par leur taille et leur mode d'organisation. En effet, elles disposent d'un service dédié, créent des outils pédagogiques et culturels, disposent de plusieurs artistes mobilisables par le biais de la programmation et des résidences. Elles peuvent se permettre de prendre le temps de travailler leurs manières de faire, d'accueillir les élèves, de monter les projets avec les enseignants. Le nombre de projets soutenus par chaque structure incite celle-ci (et lui en fournit peut-être les moyens) à se doter d'outils, de documents facilitant le montage de projets avec les enseignants. La lecture des documents fournis par les structures culturelles, notamment les plaquettes d'information destinées aux enseignants, fait apparaître que celles-ci sont plutôt bien organisées, mettant en place des formes d'interventions inspirées des programmes scolaires, ou du moins répondant à certaines des attentes liées à ces programmes.

On voit apparaître de nouvelles stratégies dans le champ culturel. Définissant l'intervention en milieu scolaire comme une mission importante pour les tutelles, le CDDC incite les structures à renforcer leurs démarches dans ce secteur, à produire des outils de médiation spécifique, des axes de réflexions, à se préoccuper des besoins des partenaires éducatifs en proposant des « pré-projets » inspirés des programmes scolaires. Les CDDC ont fait évoluer les pratiques de communication et de médiation du milieu culturel et artistique de l'Oise par la mise en place de protocoles spécifiques en lien avec les actions jeunes publics. De nombreuses structures, outre les descriptifs qui les concernent dans le Guide des partenaires culturels, ont leur propre

⁴⁹ Voir, *a contrario*, l'étude sur la Savoie (*Art, enfance et territoire, op. cit.*, 2007), qui met en évidence les bénéfices liés à la place et au rôle d'un interlocuteur tiers, l'Association départementale musique et danse en Savoie (devenue Diapason), dans le partenariat entre collectivité et services d'État.

plaquette, proposant aux enseignants des actions spécifiques et adaptées aux programmes de chaque niveau.

Nous pouvons également nous demander s'il n'y aurait pas une forme de transformation de l'économie du milieu artistique, avec une double instrumentalisation : instrumentalisation de l'offre d'action culturelle à partir des besoins liés aux programmes scolaires, et instrumentalisation des artistes, en tant que tenants d'un savoir-faire, leurs interventions pouvant s'interpréter comme étant de simples prestations de services. Certains artistes ne sont même pas présents lors de la négociation des projets CDDC avec les structures culturelles. Les artistes isolés, ou les plus fragilisés par une économie précaire, comme les photographes, les plasticiens ou les écrivains, peuvent ainsi être très mobilisés, voire indispensables, pour la réussite du CDDC, mais en revanche avoir très peu de prise sur la construction des parcours et sur la stratégie globale. À cet égard, le cas de l'Oise confirme des observations réalisées dans d'autres territoires.

Parmi les professionnels intervenants, nous pouvons identifier deux types d'intervenants : les autonomes (ou indépendants) et les « missionnés ». Dans le premier cas, il s'agit d'artistes à la tête d'un collectif ou qui créent de manière isolée. Au moment du montage de projet, ils sont impliqués et tout passe par eux. À la différence d'artistes intervenant dans le cadre de structures plus importantes en équipe et en budget, ils sont souvent plus investis en termes de présence, d'implication, de relation humaine. Inversement, les « missionnés » rencontrent peu les enseignants en amont, et sont présents dans le territoire pour un projet précis (création, diffusion, action culturelle).

Cependant, que les artistes soient indépendants ou qu'ils dépendent d'une structure pour participer à des CDDC, tous insistent sur l'importance de l'activité de création. Ils refusent de délaissé la part créative de leur travail artistique au profit des interventions scolaires. Le même discours est tenu par les structures culturelles pour lesquelles un artiste qui devient « un professionnel de l'intervention artistique » perd de sa qualité et ne respecte plus la charte du CDDC. Tous mettent fortement en avant l'importance de la démarche créative, même dans l'élaboration des CDDC, puisqu'elle « nourrit les constructions des projets ».

2. Propositions

Le dispositif mis en œuvre par le conseil général est bien reconnu et bien installé. L'enquête met en évidence une satisfaction générale de la part des porteurs de projets et des partenaires. Sur la base de ces constats, nous proposons plusieurs axes de travail pour l'évolution de l'intervention du conseil général dans ce domaine, ainsi que pour le renforcement de ses modalités d'organisation, notamment sur le plan partenarial.

Les propositions ne visent pas à une remise en cause ou une refonte du CDDC. Elles pointent des lignes de force à pérenniser et identifient des moyens dont il faut se doter pour faire en sorte que le dispositif continue à fonctionner en l'améliorant et en le rendant plus durable, dans un contexte contraint. L'enjeu consiste également à éviter le risque de routine lorsqu'un dispositif comme le CDDC s'est étendu, et est devenu relativement mature et bien approprié.

Pour une meilleure lisibilité, les propositions sont regroupées autour de quatre axes :

- Positionnement du conseil général, gouvernance du dispositif et partenariats institutionnels
- Optimisation du fonctionnement du dispositif

- Poursuite du renouvellement du dispositif et de ses contenus au regard des enjeux actuels
- Renforcement de la lisibilité et de la visibilité de la politique départementale et valorisation du dispositif à travers des outils de communication clairs, efficaces et évolutifs

Axe 1 : Positionnement du conseil général, gouvernance du dispositif et partenariats institutionnels

L'étude souligne la qualité du partenariat au sein du pilotage du dispositif (conseil général, Drac, Education nationale). Plusieurs pistes visent à consolider ce partenariat et à réaffirmer l'engagement du conseil général dans le champ de l'éducation artistique.

- **Proposition 1 : Réaffirmer l'engagement du conseil général dans ce domaine**

Il est souhaitable que **la coordination des actions entre les services du conseil général soit renforcée**, condition essentielle pour l'élaboration et l'affichage d'une politique forte dans le domaine de la jeunesse et de l'éducation artistique et culturelle. Plusieurs pistes sont imaginables : favoriser la participation de représentants des différentes directions dans les réunions ou comités des autres services, favoriser l'élaboration et l'usage d'outils communs...

Un des enjeux consiste également à **renforcer l'articulation entre les différents dispositifs et leurs complémentarités**, notamment en termes de contenus et d'organisation, pour « combler des manques qui seraient apparents ». Il serait souhaitable de favoriser des passerelles avec d'autres dispositifs du conseil général, comme Saisons du cinéma, le festival Oise en scène, en s'appuyant sur une expérience déjà réalisée en 2011-2012.

- **Proposition 2 : Relancer la signature d'une nouvelle convention, pluriannuelle, entre partenaires**

La signature d'une nouvelle **convention pluriannuelle** entre le conseil général, la Drac et l'inspection académique et le rectorat, permettrait de renforcer durablement le partenariat d'organisation. La signature de cette convention pourrait être précédée d'« états généraux de l'éducation artistique et culturelle » (par exemple à l'occasion de la publication de l'étude).

Il importe également que les réunions associant le conseil général, la Drac et l'Education nationale (comités d'instruction et réunions de bilans) soient des temps réflexifs et prospectifs (notamment sur l'évolution du dispositif). Il faudra, enfin, continuer à être attentif à l'équilibre entre la dimension éducative et à la dimension culturelle dans le dispositif.

- **Proposition 3 : Réfléchir à l'articulation avec d'autres niveaux de collectivités et investir notamment le lien CM2/6^{ème}**

L'articulation entre les niveaux scolaires est une question importante, notamment le lien primaire-collège. Une possibilité de développement du CDDC porte sur **l'axe CM2/6^{ème}, encouragé par divers dispositifs de l'Éducation nationale**, et qui a des incidences directes sur le lien du conseil général avec les communes. Mais l'absence d'opérateur ou d'agence départementale permettant d'établir le dialogue avec les communes constitue une difficulté.

Plus largement, les liens avec d'autres départements proches pourraient être renforcés, ainsi que les relations avec des territoires infra-départementaux (villes, espaces ruraux...).

Axe 2 : Optimisation du fonctionnement du dispositif

L'étude souligne la **souplesse actuelle du dispositif qui doit être préservée**. Elle pointe la pertinence des outils de pilotage et la plus-value apportée par le conseil général (accompagnement des acteurs, aide à l'identification d'intervenants...).

L'étude ne soulève aucun problème particulier au niveau des critères de sélection (il s'agit d'ailleurs plutôt d'une instruction des dossiers qui fonctionne bien dans la configuration actuelle et permet de satisfaire la plupart des demandes). Egalement, il semble difficile de faire évoluer le calendrier de l'appel à projets si ce n'est à la marge. Quelques questions d'emplois du temps (organisation des projets sur l'année scolaire, rythme de progression des projets...) ont parfois été soulevées, mais elles restent mineures et ne sont pas spécifiques à l'Oise.

L'étude préconise donc de **conserver la qualité du pilotage et du suivi**, reconnue par les acteurs du dispositif, et propose quelques pistes d'amélioration.

- **Proposition 4 : Poursuivre l'accompagnement actuel et l'usage des outils de gestion, d'analyse et de suivi mis en place de manière fructueuse par le service**

Les ressources offertes dans le cadre du dispositif (guide des partenaires culturels, ressources sur le portail Internet...) sont pertinentes et méritent d'être conservées, tout comme les documents mis en place par la direction de la Culture, notamment les tableaux de bord statistiques et cartographiques. Il faut continuer à se doter d'outils de suivi et d'analyse, pérennes et actualisables, en faisant en sorte qu'ils soient aussi au service des partenaires de l'éducation artistique et culturelle. La **mutualisation des outils de suivi et d'analyse** des politiques proposées au sein du conseil général pourrait être renforcée (par exemple en se dotant d'outils indiquant l'utilisation de tous les dispositifs départementaux culturels et éducatifs par les établissements scolaires du département). Cette démarche pourrait éclairer le travail prospectif réalisé par les services et les partenaires des dispositifs.

Les outils cartographiques s'avèrent particulièrement utiles dans la perspective d'un examen territorialisé des usages de l'offre en faveur de l'éducation artistique et culturelle. Nous suggérons aussi de compléter les documents actuellement constitués (et qui sont bons) par des éléments plus qualitatifs pouvant aussi servir à valoriser le CDDC⁵⁰.

Il serait également pertinent, dans le prolongement de cette étude, d'approfondir la question de l'évaluation des effets de l'éducation artistique sur les élèves, en travaillant par exemple en partenariat avec une université ou en élaborant une convention avec un laboratoire de recherche, sur plusieurs années⁵¹.

- **Proposition 5 : Affiner la partie d'auto-évaluation du questionnaire bilan du parcours pour pouvoir l'exploiter ensuite de manière quantitative**

La double dimension de bilan et d'évaluation est en soi pertinente, mais la partie évaluation n'est pas exploitable quantitativement, l'écart entre « prévu » et « réalisé » étant

⁵⁰ Des évolutions dans les outils proposés sont actuellement en cours ; ils seront mobilisés à partir de l'année scolaire 2012/2013.

⁵¹ Certaines actions dans ce domaine font l'objet de démarches d'évaluation. Citons, à titre d'exemple, celle en cours dans le département de l'Hérault qui vise à évaluer les effets des pratiques artistiques sur la réussite éducative et scolaire des élèves sur plusieurs années, dans le cadre d'un dispositif expérimental de classe artistique dans un collège de Montpellier (Cf. notamment « Des chercheurs en sciences sociales évaluent les bienfaits d'une classe artistique », *La Gazette des communes* n°37/2143, 1^{er} octobre 2012, p.38), ou encore les travaux menés, au niveau du primaire, par Enfance, art et langages (Lyon).

rédigé à la main et non quantifié. Il serait facilement possible d'assortir la colonne « réalisé » de valeurs quantitatives (par exemple de 1 à 5), ce qui permettrait d'avoir une vision globale de l'atteinte réelle des objectifs. À moins que la partie « évaluation » ne soit conçue dans un simple esprit d'auto-évaluation, sans exploitation envisagée par le conseil général.

- **Proposition 6 : Renforcer la formation conjointe des enseignants et des acteurs culturels, en mettant en place une ou des journées annuelles de formation**

Cette proposition dépasse le strict cadre du CDDC. Elle vise par ailleurs à favoriser l'implication des acteurs éducatifs dans le dispositif.

- **Proposition 7 : Renforcer l'implication des artistes et des parents d'élèves**

L'implication des familles est fréquemment jugée insuffisante. Un moyen simple de la renforcer consiste à **inviter les fédérations de parents d'élèves aux comités de pilotage**, ce qui pourrait également favoriser une meilleure diffusion de l'information.

Par ailleurs, les artistes et professionnels de la culture doivent être de vrais partenaires des projets du dispositif, aussi bien en amont qu'au moment de l'évaluation. Il est souhaitable d'envisager une représentation des artistes⁵² dans les instances de pilotage (syndicats ou artistes désignés par les intervenants réguliers des CDDC).

Axe 3 : Poursuite du renouvellement du dispositif et de ses contenus au regard des enjeux actuels

L'offre du CDDC est vaste : la diversité des contenus abordés, le croisement des domaines artistiques et culturels, la démarche actuelle d'évolution des thématiques et des partenariats dans les propositions du CDDC sont à poursuivre. L'enjeu ne réside pas dans l'élargissement du « catalogue » mais dans l'adaptation aux évolutions actuelles et aux ressources du territoire.

- **Proposition 8 : Poursuivre la logique d'ouverture et d'adaptation des contenus aux évolutions actuelles, et l'appui sur les ressources locales**

Il pourrait être intéressant, de façon complémentaire, de **favoriser la prise en compte de thèmes** pour l'instant faiblement mobilisés par les porteurs de projets (arts numériques, cinéma d'animation et musiques actuelles...) à condition que les ressources du territoire le permettent et/ou qu'un investissement significatif dans ces domaines soit possible.

Le **champ du numérique** constitue également une piste à privilégier pour plusieurs raisons : il s'inscrit dans une évolution récente des pratiques culturelles et de divertissement des jeunes, il croise les enjeux liés à la mutation des usages sociaux et des pratiques artistiques et les enjeux liés aux modalités d'enseignement et de formation. A cet égard, la place accordée à l'éducation aux écrans mériterait d'être renforcée.

Par ailleurs, il pourrait être intéressant d'encourager le montage de projets sur des thématiques innovantes, transversales ou articulées à une actualité culturelle locale (festivals, commémorations...), comme cela a été proposé en 2011 autour de « arts et sciences », et plus largement poursuivre l'ouverture à la culture scientifique et technique (comme le font un

⁵² Plus particulièrement dans les domaines suivants : spectacle vivant ; patrimoine-expositions-arts plastiques ; arts visuels et cinéma.

certain nombre de départements). Il importe que cette thématization ne remette pas en cause la liberté (des contenus notamment) offerte par le dispositif, mais qu'elle constitue « un plus »...

Enfin, la région Picardie pourrait être sollicitée par le département de l'Oise – associé à d'autres départements de la région – sur la constitution de pôles régionaux de ressources pour l'éducation artistique.

- **Proposition 9 : Repenser les modalités de soutien aux projets pour rendre le dispositif plus efficace et durable dans un contexte de moyens distribués contraints**

Il est difficile, dans l'état actuel des informations recueillies, d'envisager l'évolution future des demandes vis-à-vis du dispositif. Il nous semble néanmoins opportun de conserver **une entrée par projet** – garantie actuelle et future contre l'inflation des demandes.

Actuellement, le dispositif fonctionne très bien, d'une part parce qu'il est bien piloté, d'autre part parce qu'il y a très peu d'exclus. Il nous semble essentiel de **poursuivre le cas par cas**, efficace jusqu'à présent, et de ne pas rigidifier le dispositif.

Dans l'hypothèse d'une augmentation du nombre des demandes de soutien à des projets d'éducation artistique et culturelle de la part des porteurs de projets dans les années à venir, il faudrait passer d'une démarche d'instruction à une sélection *stricto sensu*, c'est-à-dire prévoir des critères plus stricts.

Le principe du groupe classe mérite d'être conservé. Il faudrait commencer à travailler sur le repérage des itinéraires culturels des collégiens, par exemple en faisant réaliser une enquête sur trois collèges de territoires différents. **Des expérimentations ponctuelles et ciblées pourraient être mises en place** pour aborder les problématiques de durabilité des projets et de continuité de l'action publique éducative et culturelle : la question de la reconduction d'année en année mérite d'être examinée. Nous proposons de réaliser des expérimentations sur différents calendriers et sur quelques établissements.

L'approche par territoires prioritaires est également une piste de travail complémentaire (identification de territoires éloignés de l'offre culturelle, d'institutions ou de lieux ressources sur lesquels les établissements où les porteurs de projets bénéficieraient d'un soutien accru du département). Il nous semble opportun de **renforcer le dispositif dans les zones rurales**, en augmentant le budget pour les projets des collèges ruraux, tout en veillant à une bonne prise en compte des zones urbaines sensibles (ZUS) sur les crédits de la politique de la ville (les ZUS peuvent élargir à différents dispositifs, elles n'ont généralement pas de problème de financement de transport et sont géographiquement moins éloignées des ressources culturelles que les collèges ruraux).

Axe 4 : Renforcement de la lisibilité et de la visibilité de la politique départementale, valorisation du dispositif à travers des outils de communication clairs, efficaces et évolutifs

Plusieurs propositions portant sur les outils de communication visent à rendre la politique départementale plus lisible et mieux visible en valorisant les actions (à la fois dans une démarche de communication interne au département et externe), tout en facilitant l'accompagnement des porteurs de projets.

- **Proposition 10 : Prévoir une publication « grand public » qui valorise les actions**

Il s'agit de valoriser la plus-value apportée par le conseil général et son expertise, et faire connaître la qualité de ce qui se fait dans l'Oise. La publication d'un ouvrage vise une

valorisation qualitative (cf. à titre d'exemple le livre « Les arts, les autres, etc. » publié en Savoie en 2008) qui peut aussi aider à toucher les parents d'élèves. Le renforcement de la capitalisation des savoir-faire pourrait passer également par des échanges accrus avec d'autres territoires, notamment d'autres départements.

- **Proposition 11 : Mettre en place une journée annuelle de présentation du dispositif et de restitution, en faisant tourner cette journée dans les territoires isariens**

Cette journée permettrait de renforcer l'information des porteurs de projets (en particulier l'accompagnement d'enseignants nouvellement arrivés dans l'Oise) et de valoriser des acquis des projets réalisés, même si tous les collègues n'y participent pas chaque année. Ce temps de discussion départementale annuelle nécessite une bonne communication, en amont et en aval. Il pourrait se dérouler dans un lieu différent chaque année (en mettant par exemple à l'honneur une thématique ou une actualité culturelle) et pourrait éventuellement prendre la forme de « rendez-vous Culture et Éducation ».

- **Proposition 12 : Mieux investir les outils numériques, en rationalisant notamment les ressources disponibles sur le site PEO60, et réaliser un mini-guide du CDDC**

Le Portail éducatif de l'Oise présente les actions éducatives du territoire et constitue une ressource essentielle pour les enseignants. Néanmoins, le site est complexe et comprend de nombreuses rubriques enchevêtrées. Sans aller jusqu'à la création (coûteuse) d'un site Internet dédié, il semble opportun de modifier le site PEO60 pour qu'il soit construit non pas selon des logiques sectorielles, mais selon des logiques d'usager, et plus en articulation avec le site de la collectivité départementale Oise.fr.

De manière complémentaire à PEO60, il serait pertinent de **réaliser un mini-guide du dispositif** (sur Internet puis en version imprimée lorsqu'il sera suffisamment rôdé). Ce guide constituerait une « boîte à outils » sur le montage des projets destinée prioritairement aux enseignants. Il pourrait remobiliser des éléments déjà présents sur PEO60 mais viserait à rendre l'information plus opérationnelle en facilitant également l'identification par les porteurs de projets des complémentarités possibles entre les dispositifs⁵³.

Enfin, dans l'hypothèse où le département souhaite, à l'avenir, favoriser une implication accrue des parents d'élèves un document de présentation pourrait également leur être destiné.

- **Proposition 13 : Repenser le nom du dispositif pour faciliter son identification**

Il apparaît utile de modifier l'intitulé du dispositif, par exemple en jouant sur une déclinaison du sigle CDDC ou en s'inspirant de dénominations existantes dans d'autres territoires. Au-delà de la connotation relativement institutionnelle et administrative de l'appellation *Contrat départemental de développement culturel*, l'intitulé ne met pas clairement en évidence le contenu de l'offre. Il faut toutefois avancer prudemment sur une nouvelle dénomination du dispositif car le CDDC est bien identifié par les partenaires, les porteurs de projets... L'enjeu du changement du nom porte particulièrement sur la dimension externe.

⁵³ Certaines collectivités se sont dotées de plaquettes de présentation qui peuvent inspirer le département de l'Oise : par exemple, la présentation des dispositifs réalisée par le conseil général de la Haute-Savoie.

Les pistes de travail présentées dans le cadre de cette étude ont pour objectif de susciter la réflexion et le débat entre les acteurs concernés. Il est bien évident que toutes ne pourront être mises en œuvre, en particulier dans des délais courts. Toutefois, ces propositions sont susceptibles de faire avancer la réflexion du conseil général de l'Oise et de ses partenaires sur le champ complexe de l'éducation artistique et culturelle, en vue de renforcer et pérenniser à court et moyen termes le CDDC au sein de la politique menée dans ce domaine.

ANNEXES

Annexe 1 : Repères bibliographiques et textes de référence sur l'éducation artistique et culturelle

Annexe 2 : Contrat départemental de développement culturel, Convention entre l'Etat et le conseil général de l'Oise

Annexe 3 : Appel à projet CDDC : enseignant / chef d'établissement

Repères bibliographiques

ANRAT Hors séries :

- n°1, mars 2004 (2^e éd.), *L'artiste à l'école ?*

- n°3, mai 2005, *Théâtre Éducation un mode d'emploi*

- n°4, 2006, *Actes des assises nationales de l'éducation artistique et culturelle*

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

BERGALA Alain, *L'hypothèse cinéma : Petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs*, Cahiers du cinéma (coll. Essais), 2002

BICHAT Jean-Marcel, *L'enseignement des disciplines artistiques à l'école*, Conseil économique et social, 2004

BORDEAUX Marie-Christine (dir.), BANDO Cécile, BOUILLON Martine, *L'invention d'un cadre local de coopération pour l'éducation artistique et culturelle : Evaluation des parcours culturels de la Ville d'Annecy*, Observatoire des politiques culturelles, 2005

BORDEAUX Marie-Christine, « Éducation et action culturelle », in BONNARD Maryvonne (dir.), *Les collectivités territoriales en France*, La Documentation Française (coll. Les Notices), Paris, 2009, p.165-174

BORDEAUX Marie-Christine, « Éducation artistique et territoire : Synthèse de l'Université d'été de Chambéry », *L'Observatoire* n°23, hiver 2002-2003

BORDEAUX Marie-Christine, « L'éducation artistique et culturelle », in SAEZ Guy (dir.), *Institutions et vie culturelles*, La Documentation française (coll. Les Notices), Paris, 2005

BORDEAUX Marie-Christine, « Patrimoine et médiation », *Pouvoirs locaux - Les cahiers de la décentralisation* n°63, « Les nouveaux espaces du patrimoine », décembre 2004, p.114-119

BORDEAUX Marie-Christine, *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*, Observatoire des politiques culturelles, 2007, consultable sur le site http://www.observatoire-culture.net/fichiers/files/etude_complete_telecharger.pdf

BORDEAUX Marie-Christine, « L'éducation artistique : un partenariat inachevé », in POIRRIER Philippe, RIZZARDO René (dir.), *Une ambition partagée ? La coopération entre le ministère de la Culture et les collectivités territoriales (1959-2009)*, La Documentation Française, Paris, 2009, p.419-455

BORDEAUX Marie-Christine, BURGOS Martine, GUINCHARD Christian, *Action culturelle et lutte contre l'illettrisme*, Editions de l'Aube, Observatoire des politiques culturelles, 2005

BRUNER Jérôme, *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*, Retz, Paris, 1996

BUFFET Françoise (dir.), *Entre école et musée : le partenariat culturel d'éducation*, Editions Presses universitaires de Lyon, Collection Travaux et documents, 1998

CARASSO Jean-Gabriel, CETTOLO Hélène, LEFEBVRE Alain, *Mise en réseau des ressources culturelles de la communauté d'agglomération Castres-Mazamet*, Observatoire des politiques culturelles, 2000

CARASSO Jean-Gabriel, *Nos enfants ont-ils droit à l'art et à la culture ?*, Editions de l'Attribut, 2005

- CARASSO Jean-Gabriel (coord.), *L'éducation artistique : un nouvel enjeu pour les collectivités territoriales - autour du spectacle vivant et du théâtre en particulier*, CRDP Pays de la Loire, IUFM et CDN Pays de la Loire, 2003
- CHIFFERT Anne, JUPPÉ-LEBLOND Christine, LESAGE Gérard, et al., *L'éducation aux arts et à la culture*, ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche, 2003
- CITTERIO Raymond, *Action culturelle et pratiques artistiques*, Hachette éducation (coll. Pédagogies pour demain), 1993
- CITTERIO Raymond, LAPEYSSONNIE Bruno et alii, *Du cinéma à l'école*, Hachette Education, 1995
- Culture & Musées*, n°3, « Les Médiations de l'art contemporain », Actes Sud, septembre 2004
- FILIOD Jean-Paul, « Des artistes dans l'école. Brouillages et bricolages professionnels », *Ethnologie française : L'art au travail*, 1/2008, PUF, Paris, p.89-99
- GLASMAN Dominique, *L'École réinventée ? Le partenariat dans les zones d'éducation prioritaires*, L'Harmattan (coll. Bibliothèque de l'éducation), Paris, 1995
- GOTTESDIENER Hana, MICOUD André, VILATTE Jean-Christophe, *Evaluation des parcours d'éducation artistique et culturelle*, Ministère de la Culture et de la Communication / DDF, 1997 (non publié)
- 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*, Éducation nationale, décembre 2007
- KERLAN Alain, *L'art pour éduquer ? La tentation esthétique*, Presses de l'Université Laval, Laval, 2004
- 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.
- L'enseignement de l'histoire des arts pour tous : une nouvelle donne pour les artistes et professionnels du spectacle vivant ?*, Actes du séminaire organisé par la Direction de la musique, de la danse, du théâtre et des spectacles (DMDTS), Poitiers, 18, 19 et 20 mai 2009 (accessible en ligne sur <http://www.educart.culture.gouv.fr/>)
- 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*, Assemblée nationale, Commission des affaires culturelles, familiales et sociales, 2005
- MONTOYA Nathalie, PERIGOIS Samuel, MARTIN Cécile, WALLON Emmanuel, *Les dispositifs du conseil régional Rhône-Alpes en faveur de l'éducation artistique et culturelle : diagnostic et propositions*, Observatoire des politiques culturelles, 2010
- OCTOBRE Sylvie, *Pratiques culturelles chez les jeunes et institutions de transmission : un choc de cultures ?*, Culture et perspectives / Transmission et légitimation, Ministère de la Culture (DEPS), Paris, 2009
- OCTOBRE Sylvie, *Les loisirs culturels des 6-14 ans*, La Documentation Française (coll. Questions de culture), Paris, 2004
- Publics & Musées*, n°7, « Musée et éducation », Presses universitaires de Lyon, 1995
- PUJAS Philippe et UNGARO Jean, *Une éducation artistique pour tous ?*, Éditions Policultures/Erès, avril 1999
- Revue internationale d'éducation de Sèvres* n°42, dossier « L'éducation artistique », septembre 2006

SAEZ Jean-Pierre, *Education artistique et territoire*, introduction au séminaire d'Angers « L'éducation artistique : un nouvel enjeu pour les collectivités territoriales », 12, 13 et 14 novembre 2002

Textes de référence et circulaires récentes sur l'éducation artistique et culturelle

- « Favoriser l'accès de tous les lycéens à la culture », Circulaire n° 2010-012 du 29 janvier 2010, BO n°1 du 4 février 2010.
- Priorité « Donner toute sa place à l'éducation artistique et culturelle » dans la circulaire de préparation de la rentrée 2009, circulaire n° 2009-068 du 20 mai 2009, BO n° 21 du 21 mai 2009.
- Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts à l'école, au collège et au lycée encart. BO n°32 du 28 août 2008.
- Développement de l'éducation artistique et culturelle des ministères de l'Éducation nationale, de la Culture et de la Communication, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et de l'Agriculture et de la Pêche circulaire n°2008-059 du 29 avril 2008. BO n°19 du 8 mai 2008.
- Les pôles de ressource pour l'éducation artistique et culturelle (PREAC) circulaire n°2007-090 du 12 avril 2007. BO n°16 du 19 avril 2007.
- Chartes de développement des pratiques artistiques et culturelles circulaire n°2007-086 du 10 avril 2007. BO n°16 du 19 avril 2007.
- Les dimensions artistique et culturelle des projets d'établissement circulaire n°2007-022 du 22 janvier 2007. BO n°5 du 1er février 2007.
- Circulaire d'orientation sur la politique d'éducation artistique et culturelle des ministères de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et de la Culture et de la Communication : circulaire n°2005-014 du 31 janvier 2005. BO n°5 du 3 février 2005.
- Formation/certifications complémentaires, options arts : note de service n°2004-175 du 19 octobre 2004. BO n°39 du 28 octobre 2004.
- Orientation pour une politique en matière d'enseignements artistiques et d'action culturelle : encart au BO n°40 du 30 octobre 2003.
- Les ateliers artistiques dans les collèges, les lycées d'enseignement général et technologique et les lycées professionnels, note de service n°2001-103 du 11 mai 2001. BO n°24 du 14 juin 2001.
- Les classes à projet artistique et culturel, circulaire n°2001-104 du 14 juin 2001. BO n°24 du 14 juin 2001.
- L'éducation artistique et l'action culturelle, délégués académiques et coordonnateurs auprès des inspections académiques, note de service n°2001-102 du 8 juin 2001. BO n°24 du 14 juin 2001.

Contrat départemental de développement culturel

Entre

l'État

représenté par :

Monsieur Philippe Grégoire, Préfet de l'Oise

Madame Marie-Danièle CAMPION, Recteur de l'académie d'Amiens

et

le Conseil général de l'Oise

représenté par :

Monsieur Yves Rome, son Président

Considérant

- l'éducation artistique comme une priorité dans la formation des enfants et des jeunes,
 - l'expérimentation menée dans cinq collèges du département comme un succès,
- les signataires du présent contrat s'engagent à conduire une politique partenariale qui favorise le développement de projets artistiques et culturels dans les écoles et collèges de l'Oise.

Le Contrat départemental de développement culturel est l'expression d'une volonté commune de :

- mettre en œuvre des actions convergentes et complémentaires visant à renforcer l'éducation artistique des jeunes scolarisés dans le département,
- valoriser la diversité de l'offre culturelle auprès des jeunes,
- lutter contre les inégalités territoriales d'accès à la culture.

Les axes principaux

1. L'éducation artistique et culturelle associe le rapport direct aux œuvres, leur analyse et leur mise en relation avec les autres champs du savoir, ainsi que l'initiation à la pratique effective d'un art.
2. Les projets menés dans ce cadre visent à associer les établissements scolaires et les structures ou associations culturelles dans des démarches communes.
3. Les actions s'inscrivent dans la durée et constituent, au collège, de véritables parcours culturels de la sixième à la troisième.
4. La mise en œuvre des projets inclut la coopération avec des artistes ou professionnels de la culture exerçant une activité professionnelle ne relevant pas de l'enseignement.
5. Le contrat repose sur la diversité des disciplines artistiques et culturelles proposées aux collégiens.

Pour le Conseil général

A l'occasion de son débat d'orientation budgétaire d'une part, et du vote de son budget primitif, d'autre part, le Conseil général a arrêté deux priorités majeures dans le domaine de son action culturelle dont la concrétisation se manifeste notamment dans le cadre du présent contrat :

d'une part, faire de l'éducation artistique sa première priorité :

- Le présent contrat engage le département dans une politique partenariale.
- Le dispositif *Théâtre au collège* se transformera pour intégrer ce cadre partenarial.
- Les actions culturelles du département feront systématiquement l'objet de déclinaisons spécifiques dans les champs de la sensibilisation artistique des collégiens, en sus des objectifs du présent contrat.
- Le Conseil général inclura l'éducation artistique et culturelle dans les contrats d'objectifs qu'il signe avec les structures culturelles majeures du département et qui bénéficient de son soutien financier. Ces contrats préciseront la stratégie et les priorités retenues et pourront, le cas échéant, faire l'objet d'une note d'intention à élaborer conjointement avec l'Inspection académique et les services de la DRAC.
- L'équité territoriale du développement culturel impliquera le soutien financier au projet des établissements scolaires s'inscrivant dans cette démarche, afin d'assurer à tous les collégiens du département, les mêmes chances d'accès à la culture, à la rencontre avec des artistes, à l'initiation à la pratique d'un art, à l'expérience de spectateurs.

d'autre part, soutenir la diversité des champs disciplinaires artistiques et, dans ce cadre, offrir aux collégiens du département des rencontres avec des artistes d'origine différentes. L'objectif clairement affirmé est de faire en sorte que chaque collégien, au cours de sa scolarité, rencontre des artistes différents, forme son propre jugement, développe son esprit critique, développe ses appétences culturelles en fréquentant des équipements structurants susceptibles de forger son parcours de citoyen.

Pour l'Etat, la DRAC, le Rectorat d'Amiens et l'Inspection académique de l'Oise

Le présent contrat s'inscrit dans le cadre des *Orientations sur la politique d'éducation artistique et culturelle des ministères de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche et de la culture et de la communication*, définies dans la circulaire du 3 janvier 2005.

Les objectifs généraux

L'éducation artistique et culturelle concourt à la formation intellectuelle et sensible des enfants et des jeunes. Elle contribue à la formation de la personnalité et 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.

Elle s'étend à l'ensemble des domaines des arts et de la culture, entendu comme cet héritage commun, à la fois patrimonial et contemporain, qui participe pleinement de la culture humaniste.

Elle concourt enfin au renouvellement des publics des institutions culturelles.

Les principes directeurs du partenariat

L'éducation artistique et culturelle s'inscrit dans un contexte marqué par de nouvelles exigences : diversité des champs reconnus dans le monde des arts et de la culture ; diversité des démarches pédagogiques qui conjuguent des enseignements artistiques, des dispositifs d'action culturelle et des approches croisées ; diversité des jeunes publics qui suppose des actions renforcées dans les zones socialement défavorisées ou géographiquement isolées ; enfin diversité des partenariats dans lesquels les structures artistiques et culturelles et les collectivités territoriales ont une implication de plus en plus forte.

Vers une meilleure répartition de l'offre éducative et culturelle sur le plan territorial

Une répartition territoriale équilibrée de l'offre éducative des structures artistiques et culturelles est recherchée. Elle nécessite un soutien aux écoles et aux établissements scolaires dans le montage de projets avec des artistes et des professionnels de la culture.

La démarche

Cette démarche s'appuie sur le renforcement des missions d'action éducative des structures artistiques et culturelles et le renforcement du volet culturel du projet d'école et d'établissement.

La DRAC cherchera à inclure ces objectifs dans les contrats d'objectifs signés avec les structures qui bénéficient de son soutien financier. Les contrats d'objectifs passés avec ces structures devront préciser la stratégie et les priorités retenues en termes de publics, de relations avec les établissements scolaires et les lieux d'accueil des enfants et des jeunes et la nature des interventions. Une attention renforcée sera portée aux projets permettant d'asseoir des actions en milieu scolaire sur des projets de création.

Un volet d'éducation artistique et culturel reprenant les actions inscrites au présent contrat sera inscrit dans chaque projet d'école ou d'établissement concerné par le Contrat.

Ceci exposé, il est arrêté ce qui suit :

Article 1 – Objet

Le présent contrat a pour objet de définir les conditions du partenariat entre le Conseil général de l'Oise, la DRAC, le Ministère de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la Recherche - Rectorat de l'académie d'Amiens et Inspection académique de l'Oise.

Les modalités pratiques de mises en œuvre du contrat sont précisément définies dans le cahier des charges annuel annexé au présent contrat, et modifiable chaque année.

Article 2 – Modalités de mise en œuvre

A- Parcours culturels

Les collèges et leurs partenaires associés élaborent des parcours culturels à partir des domaines suivants : le livre, le patrimoine et l'architecture, la culture scientifique et technique, l'environnement, le cinéma, les arts plastiques et visuels, le théâtre, la danse, les arts du cirque, la musique et le chant, les musiques actuelles notamment la chanson.

B - Programmes de sensibilisation en appui sur des réseaux départementaux

Le contrat est complété par des programmes de sensibilisation et de formation :

- **École et cinéma et Collège au cinéma** qui ont pour objet, dans un cadre partenarial doté de prolongements pédagogiques et d'actions de formation pour les enseignants, de susciter la curiosité et de former l'élève à la découverte d'œuvres cinématographiques en salle.
- **Initiation de classes primaires à la danse**
Projet de sensibilisation à la danse, qui conjugue découverte de spectacles et initiation aux pratiques, en partenariat avec les structures culturelles de Beauvais, Compiègne, Creil, Noyon et les équipes artistiques en résidence.
- **Résidences d'artistes et événements culturels**
Programme d'actions élaborées en relation avec les résidences d'artistes et les événements artistiques du département.

Article 3 – Formation

Les signataires s'attachent à favoriser la formation des enseignants et des partenaires artistiques et culturels par l'organisation de stages.

Article 4 – Comité de pilotage

Il est constitué un comité de pilotage partenarial de 15 membres qui regroupe les représentants des trois signataires. Chaque instance détermine les modalités spécifiques de désignation de ses 5 membres.

Le comité de pilotage se réunit au moins deux fois par an.

Il a pour mission de :

- Veiller au respect des objectifs tels que définis dans le contrat initial,
- Examiner le bilan de l'année écoulée et les valider les projets de l'année suivante,
- Faciliter le rapprochement entre établissements scolaires et partenaires artistiques et culturels,
- Réunir le budget nécessaire au financement et à la mise en œuvre effective du contrat
- Définir et mettre en œuvre les modalités d'évaluation des actions entreprises,
- Arrêter la liste des structures et associations culturelles susceptibles d'être partenaires des projets.

Article 5 – Modalités financières

Un avenant financier précise chaque année le montant du budget et les modalités de financement des différents partenaires.

Le Conseil général

Sa participation est destinée à soutenir les structures culturelles ou les établissements scolaires intervenant dans le champ de l'éducation artistique telle que visée dans le présent contrat.

Le Conseil général interviendra également auprès des collèges dans le cadre de l'opération « Collège au cinéma » et auprès des écoles dans le cadre de l'opération « Ecole et cinéma ».

Une ligne budgétaire unique sera créée afin de faciliter la gestion de ce nouveau programme.

Ministère de la culture, DRAC de Picardie

Sa participation est destinée à soutenir l'action des structures culturelles et des équipes artistiques partenaires des projets.

Le Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

Le Rectorat apporte sa participation aux collèges, l'Inspection académique intervient dans le financement des actions destinées aux écoles.

Collèges et écoles

Les collèges s'engagent à ouvrir un chapitre budgétaire spécifique pour cette opération.

L'Inspection académique assure le suivi financier des actions 1^{er} degré.

Article 6 – Communication

Chaque partenaire s'engage à mentionner dans les documents de communication produits par lui en direction des parents d'élèves, du grand public ou des médias, que les actions programmées s'inscrivent dans le cadre du contrat départemental de développement culturel, avec la participation du Conseil général de l'Oise, du Ministère de la culture (D.R.A.C. de Picardie) et du Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (Rectorat et Inspection académique de l'Oise).

Cette mention se caractérise par l'inscription des logos des trois partenaires de façon lisible et identifiable sur tous les supports imprimés.

Article 7 - Evaluation

Le soutien apporté aux structures artistiques et culturelles et aux établissements scolaires s'accompagne d'une évaluation quantitative et qualitative des résultats obtenus.

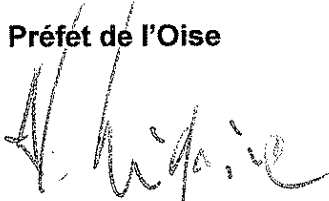
Le Conseil général mettra en place un dispositif d'évaluation associant les signataires au présent contrat et permettant d'en mesurer les effets auprès de la communauté éducative, ainsi que des acteurs artistiques impliqués dans le dispositif.

Article 8 – Durée, dénonciation

Ce contrat prend effet dès signature du document. Il est fixé pour une durée d'un an. Sa reconduction est proposée chaque année sous forme d'avenant.

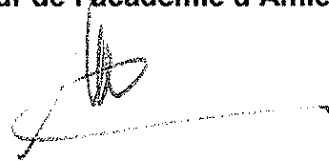
Fait à Beauvais, le 29/09/06

Le Préfet de l'Oise




Philippe GREGOIRE

Le Recteur de l'académie d'Amiens



Madame Marie-Danièle CAMPION

Le Président du Conseil général



Yves ROME

Contrat départemental de développement culturel

2011-2012

Appel à projet -enseignant-

Nom du collège :

Parcours n° :

Nom de l'enseignant référent :

Discipline :

Tél :

E-mail :

Classe concernée (effectif):

Partenaire culturel :



COMMENT FAIRE ?

Pour être complet, un parcours culturel doit répondre à **3 critères obligatoires** :

- ✓ l'expérimentation : 10 heures de pratique artistique ou culturelle minimum, animées par le partenaire culturel auprès du groupe classe choisi
- ✓ la fréquentation des œuvres : 1 sortie culturelle en privilégiant les ressources départementales
- ✓ la présentation du travail du partenaire culturel à l'attention d'autres classes et/ou des parents d'élèves, dans l'établissement ou à proximité

Chaque parcours naît d'une **rencontre entre un ou plusieurs enseignant(e)s et un partenaire culturel**. L'objectif est de construire ensemble un projet d'une année, sur le temps scolaire et pour une classe entière.

Le choix du partenaire culturel est libre mais celui-ci doit être un **professionnel** exerçant le métier pour lequel il est sollicité (metteur en scène, plasticien, comédien, réalisateur, photographe, animateur du patrimoine, conservateur, etc). On privilégiera les ressources culturelles isariennes et celles des territoires limitrophes (Ile-de-France, Somme, Aisne, Seine-Maritime...).

Les **domaines culturels** concernés sont : les arts de l'espace, les arts du langage, les arts du quotidien, les arts du son, les arts du spectacle vivant, les arts du visuel, la culture scientifique technique et industrielle et Histoire et civilisation (détail en page 2).

Les parcours font l'objet d'un **bilan de fin d'année** à remettre au Conseil général et à l'Inspection académique.

Renseignements :

Sur les sites : www.peo60.fr , www.oise.fr et www.ac-amiens.fr/inspections/60/index.php
Inspection académique : Dominique Vincent, 03 44 06 45 89, ce.action-educ60@ac-amiens.fr
Conseil général : Anne-Sophie Marchal, 03 44 10 40 18, anne-sophie.marchal@cg60.fr

INFORMATIONS GENERALES

- **Domaine culturel concerné par le parcours :**

Arts du spectacle vivant

- théâtre danse musique cirque/arts de rue

Arts du visuel

- cinéma photographie arts plastiques

Arts du langage

- littérature écrite littérature orale

Arts du son

- musique instrumentale musique vocale musique du monde

Arts de l'espace

- architecture arts des jardins urbanisme

Arts du quotidien

- arts appliqués design

Culture scientifique, technique et industrielle

- Sciences et techniques Archéologie Culture et environnement * Patrimoine technique et industriel

Histoire et civilisations

(*) : projet devant comporter une dimension artistique ou culturelle (photo, cinéma, etc)

- **Reconduction :**

- Oui Non

- **Enseignants participant au projet** (nom et disciplines) :

- **Partenaire culturel et nom de l'intervenant** (fournir un CV) :

Tél/Email :

PRESENTATION DU PROJET ET DE SES OBJECTIFS (possibilité de joindre des annexes)

CRITERES OBLIGATOIRES

- **CRITERE N°1/ LA PRATIQUE ARTISTIQUE OU CULTURELLE** (hors visites et spectacles)

Nombre d'heures d'intervention du partenaire culturel prévu (10 heures minimum) :en séances
Descriptif des interventions :

- **CRITERE N°2/ LA SORTIE CULTURELLE ENVISAGEE**

Nature et lieu (une seule sortie sera prise en charge sur le budget du parcours culturel)

- **CRITERE N°3/ LA PRESENTATION DU TRAVAIL DU PARTENAIRE CULTUREL**

A destination des autres classes, des parents d'élèves dans l'établissement ou à proximité (ex : extrait de spectacle du partenaire, rencontre-débat, atelier ouvert, exposition, conférence, lecture publique, etc).

Nature et lieu :

Contenu :

CALENDRIER PREVISIONNEL DU PROJET (*)

(interventions/sorties/présentation du travail du partenaire culturel)

1 ^{er} trimestre	2 ^{ème} trimestre	3 ^{ème} trimestre

RESULTATS ATTENDUS (outils de valorisation du projet)

- Travaux des élèves (carnet de bord, CD Rom, blog...N'hésitez pas à nous transmettre vos adresses de blogs, sites...) : **(le spectacle de fin d'année n'est pas obligatoire)**

- Critères de réussite et modes d'évaluation du projet :

BUDGET PREVISIONNEL DU PARCOURS N°

DEPENSES		FINANCEMENTS	
PARTENAIRE CULTUREL <ul style="list-style-type: none">Frais d'interventionFrais de déplacementsFrais de repasFrais éventuels liés à la présentation de son travail SOUS-TOTAL		SUBVENTION CDDC <i>Jusqu'à 2.000€ maximum</i>	
SORTIE CULTURELLE DES ELEVES <ul style="list-style-type: none">Frais d'entréesFrais de déplacements SOUS-TOTAL		RESSOURCES PROPRES	
ACHAT MATERIEL ET FOURNITURES (à préciser) - - - SOUS-TOTAL		AUTRES FINANCEMENTS (à préciser)	
AUTRES FRAIS (à préciser) - - - SOUS-TOTAL			
TOTAL		TOTAL	

DATE ET SIGNATURES**Le chef d'établissement :****Le professeur référent :****Le partenaire culturel :
(signature obligatoire)**

Contrat départemental de développement culturel

2011-2012

Appel à projet - Chef d'établissement-

Nom du collège :
Nom de la commune :
Nom du principal :
Nom du coordinateur CDDC dans l'établissement, si différent du principal :
.....
Tél. :
Fax :
E-mail :
Effectifs :
Elèves : SEGPA : UPI : Enseignants :



BUDGET PREVISIONNEL 2011-2012 (pour l'ensemble des parcours)

DEPENSES		FINANCEMENTS	
PARCOURS 1		RELIQUAT(S) CDDC	
- Intervention du partenaire culturel			
- Sortie culturelle des élèves			
- Achat matériel et fournitures			
- Autres frais			
	SOUS-TOTAL		
PARCOURS 2		RESSOURCES PROPRES	
- Intervention du partenaire culturel			
- Sortie culturelle des élèves			
- Achat matériel et fournitures			
- Autres frais			
	SOUS-TOTAL		
PARCOURS 3		AUTRES FINANCEMENTS	
- Intervention du partenaire culturel			
- Sortie culturelle des élèves			
- Achat matériel et fournitures			
- Autres frais			
	SOUS-TOTAL		
PARCOURS 4		SUBVENTION DEMANDEE	
- Intervention du partenaire culturel		<i>Jusqu'à 2.000€ maximum par parcours</i>	
- Sortie culturelle des élèves			
- Achat matériel et fournitures			
- Autres frais			
	SOUS-TOTAL		
PARCOURS 5			
- Intervention du partenaire culturel			
- Sortie culturelle des élèves			
- Achat matériel et fournitures			
- Autres frais			
	SOUS-TOTAL		
	TOTAL		TOTAL

➤ Signature du chef d'établissement :

LES OBJECTIFS

- Le CDDC est une proposition du Conseil Général de l'Oise, de l'Inspection académique et de la DRAC-Picardie qui vise à soutenir la politique culturelle des établissements scolaires.
- L'objectif est de sensibiliser les élèves aux arts et à la culture en favorisant la pratique, la confrontation aux œuvres, la rencontre des artistes et des professionnels de la culture.
- Le CDDC conduit à une plus grande curiosité de la vie culturelle et à une meilleure réception du travail de création. Il est également un moyen de réduire les inégalités d'accès à la culture.
- Le CDDC permet d'engager une réflexion à long terme sur la place des arts et de la culture dans les établissements scolaires et sur la dimension culturelle des disciplines d'enseignement. Cette démarche s'appuie sur le renforcement des missions éducatives des structures culturelles.

ENGAGEMENTS DE L'ETABLISSEMENT ET DES PARTENAIRES CULTURELS

- Inscrire le CDDC au cœur du projet d'établissement.
- Définir des parcours dans des domaines culturels différents afin de toucher l'ensemble des élèves d'une cohorte sur leurs 4 années de scolarité. **Un minimum de 3 parcours est obligatoire pour bénéficier du dispositif CDDC.**
Nombre de parcours possibles, à titre indicatif :
 - Etablissement de moins de 400 élèves = 3 parcours
 - Etablissement de moins de 560 élèves = 4 parcours
 - Etablissement de plus de 560 élèves = 5 parcours
- **Impliquer équipe éducative et partenaires culturels dans une démarche commune d'élaboration de projet.**
Chaque projet doit résulter d'une concertation entre enseignants et artistes.
Domaines culturels possibles :
 - *Arts du spectacle vivant* : théâtre, danse, musique, art du cirque, marionnettes, arts de la rue
 - *Arts du visuel* : cinéma, arts plastiques, photographie, audiovisuel
 - *Arts du langage* : littérature écrite et orale (conte, bd, slam, etc)
 - *Arts du son* : musique instrumentale, musique du monde,
 - *Arts de l'espace* : architecture, urbanisme, arts des jardins,
 - *Arts du quotidien* : arts appliqués, design,
 - D'autres domaines culturels peuvent être envisagés : *Culture scientifique, technique et industrielle* et *Histoire et civilisations*.
- Assurer pour chaque parcours (critères obligatoires):
 - **un minimum de 10 heures** de pratique artistique ou culturelle encadrées par le partenaire (hors spectacles et sorties)
 - **une sortie culturelle** qui privilégie, dans la mesure du possible, les ressources départementales
A noter : Une seule sortie (transport+entrées) sera financée par parcours culturel. Les sorties complémentaires seront prises en charge sur les ressources propres du collège, notamment sur la dotation globale de transport. Nous vous rappelons que la somme de 500€, versée au titre du CDDC, est intégrée à l'enveloppe globale de transport attribuée par la Direction de l'éducation, de la jeunesse et des sports.
 - **une présentation du travail du partenaire culturel** à l'attention d'autres classes et/ou des parents d'élèves, au sein de l'établissement ou à proximité (spectacle, rencontre-débat, atelier ouvert, exposition, conférence, performance, lecture publique, etc).
- Gérer le budget alloué (maximum : **2000€ par parcours**), en ouvrant un chapitre budgétaire spécifique pour cette opération, et **établir un bilan financier** en fin d'année scolaire à transmettre au Conseil général et à l'Inspection académique.
- Mentionner la participation du Conseil général, de l'Inspection académique et de la DRAC dans les documents de communication et dans les relations avec la presse.

Il est obligatoire de faire **signer le partenaire culturel**. L'établissement d'une **convention** entre les parties est ensuite nécessaire. Elle contractualise les modalités d'interventions, l'accord financier et récapitule l'ensemble des engagements pris. Elle doit être signée **après validation** des dossiers par le comité de pilotage, au mois de septembre.