



**UBIC**

Université Bordeaux  
Inter-Culture

## La contribution des orchestres à l'école au développement culturel territorial

Synthèse

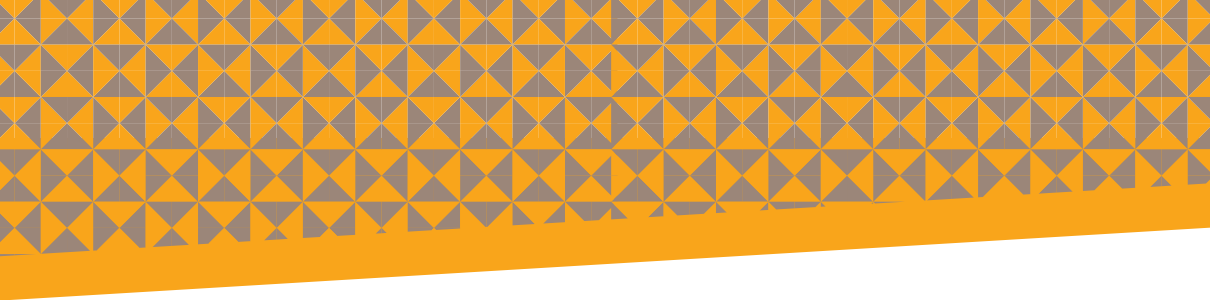


université  
de BORDEAUX



# Sommaire

▼ <b>Le diagnostic : constats, menaces et opportunités</b> .....	<b>4</b>
<i>Des expérimentations au service d'un développement exponentiel</i> .....	4
<i>Un « format stabilisé »</i> .....	5
<i>Un outil participatif d'apprentissages musicaux, éducatifs et sociaux</i> .....	6
<i>À la croisée des politiques éducatives, sociales et culturelles</i> .....	6
<i>Un modèle budgétaire public/privé instable</i> .....	7
<i>L'absence de « filières » de formation initiale et continue</i> .....	9
<b>Ce qu'il faut retenir de l'état des lieux</b> .....	<b>10</b>
▼ <b>Un enjeu : faire communauté</b> .....	<b>11</b>
<i>S'ancrer dans les territoires</i> .....	12
<i>Former les encadrants</i> .....	14
<i>Positionner la personne au centre</i> .....	15
▼ <b>Une prospective : des territoires apprenants</b> .....	<b>17</b>
▼ <b>Récapitulatif des propositions</b> .....	<b>21</b>
▶ <b>UBIC et ses ingénieurs de recherche</b> .....	<b>23</b>
▼ <b>Les Chercheurs Orchestre à l'École</b> .....	<b>24</b>



Orchestre à l'École a aujourd'hui plus de 20 ans. Le premier orchestre a été créé en 1999 à l'initiative de la Chambre Syndicale de la Factice Instrumentale. Neuf ans plus tard, la forte expansion du programme a nécessité la création d'une association nationale (2008) afin d'accompagner les porteurs de projet dans toute la France métropolitaine et ultramarine, avec une attention particulière aux zones rurales et aux quartiers en politiques de la ville. Orchestre à l'École s'inscrit dans le même champ que le programme « El Sistema », programme d'éducation musicale mis au point par José Antonio Abreu au Venezuela au milieu des années 70. Il propose à la fois des formes de modalités d'apprentissage musical par l'orchestre et une pratique sociale de la musique pour favoriser l'intégration des jeunes par la valorisation de leurs aptitudes, de leurs efforts et leur nécessaire émancipation individuelle dans une pratique collective.

Aujourd'hui, 39 366 élèves en bénéficient dans 1 450 orchestres répartis diversement sur tout le territoire français. Depuis 2008, l'association nationale rassemble et fédère les énergies et est devenue Centre National de Ressources (2017), bien qu'elle ne détienne ni « marque » ou ni « label » et ne soit le seul acteur à investir le champ des pratiques orchestrales collectives dans le système éducatif. Elle est signataire d'une convention cadre avec les ministères de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, de la Culture et de la Cohésion des Territoires qui lui apportent un soutien public, auquel s'ajoute la participation financière et active de fondations et de mécénats privés.

En décembre 2019, le Centre National de Ressources ressent le besoin de mieux estimer les impacts du programme dans les territoires qu'ils soient éducatifs (éducation nationale, enseignements artistiques), socio-économiques (cohésion sociale et territoriale), et politiques (institutions culturelles et socio-culturelles). Les objectifs sont de mieux saisir les modalités de fonctionnement de l'action sur un terrain local et d'en révéler les ressorts et les écueils, afin de fournir aux orchestres, des outils opérationnels, et à l'Association, de nouveaux modes d'accompagnement. C'est cet impact territorial que l'étude évaluative et prospective menée par Vincent Lalanne et François Pouthier, au sein de la cellule de transfert et de valorisation de la recherche Université Bordeaux Inter Culture (UBIC) a cherché à appréhender et à évaluer.

Trois invariants du Projet culturel de territoire ont été particulièrement analysés :

- ▶ La coopération entre parties prenantes publiques et privées, les modalités de gouvernance et les éventuels impacts sur les pratiques professionnelles mobilisées ;
- ▶ La contribution des orchestres à l'école au développement culturel, éducatif et social local, leur place dans l'Éducation nationale, le rôle des établissements d'enseignements artistiques, les enjeux pour les jeunes et les familles ;
- ▶ Les modèles économiques des orchestres à l'école, la part des produits publics et privés, la nature des échanges.

L'étude s'est appuyée sur un état des lieux national qui comprend un questionnaire quantitatif (907 orchestres moissonnés<sup>1</sup>) et une analyse qualitative des parties prenantes à partir d'une centaine d'entretiens menés auprès de 120 interlocuteurs locaux, départementaux et nationaux. Différents documents recueillis auprès de ces acteurs qui œuvrent à la mise en œuvre des pratiques orchestrales collectives entre les domaines de l'éducation, du social et de la culture, ont complété les données. L'exposé détaillé et étayé de l'étude a été publié en mars 2022 dans le document « Laboratoire ouvert : La contribution des Orchestres à l'École au développement culturel territorial, Étude évaluative et prospective 2019-2022 ».

## ▶ Le diagnostic : constats, menaces et opportunités

### *Des expérimentations au service d'un développement exponentiel*

Depuis 2008, le nombre d'orchestres à l'école est passée, en France, de 150 à 1 340<sup>2</sup>. Cette croissance est devenue exponentielle depuis la création du Centre National de Ressources (2017). Toutefois, seuls 62 % des orchestres sont adhérents à l'Association nationale et 40 % signataires de la Charte. 84 % des orchestres mobilisent les enseignements artistiques spécialisés (écoles et conservatoires de musique) et l'Éducation nationale. Plus de 60 % des orchestres concernent le primaire, la partie restante se déroulant dans les collèges. Le programme s'inscrit prioritairement en cycle 3 (les deux CM) et en 6<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> des collèges. Cela dit, on dénombre peu de « passerelles » entre l'école et le collège pour un programme qui est par ailleurs quasiment inexistant au lycée et sous forme hybride entre scolaire et périscolaire. L'adresse à des enfants en situation de handicap (ULIS, SEGPA) est très faible. 21 % des orchestres sont implantés dans des Quartiers Politique de la Ville et plus de 30 % dans des campagnes peu denses ou très peu denses.

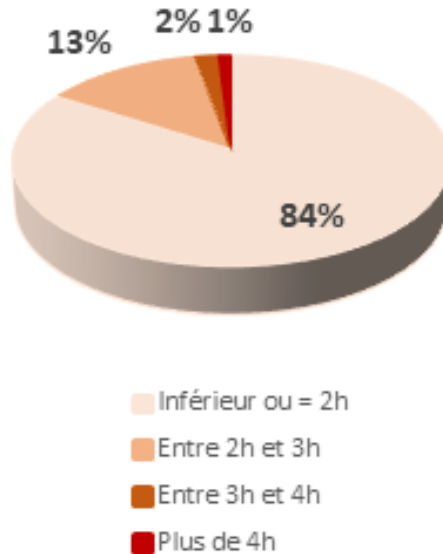
---

1 Données collectées à partir des informations fournies par Orchestre à l'École. Sur ces 907 orchestres, tous ne sont pas signataires de la charte de qualité.

2 Chiffres 2019.

## Un « format » stabilisé

Le cadre pédagogique est stabilisé. Plus de 97 % des orchestres proposent entre 2h et 2h30 par semaine réparties à égalité entre pratique par pupitres d'instruments et pratique orchestrale. Le volume horaire est conséquent. Il représente entre 60 et 80 heures par an y compris représentations. Il se situe bien au-delà des heures dédiées aux pratiques artistiques dans l'éducation artistique et culturelle (EAC) ou à celles d'éducation musicale en collège<sup>3</sup>. Les ensembles sont pour la majorité proches des orchestres d'harmonie, tout en revêtant des formes très diverses. Une infime partie concerne spécifiquement les musiques actuelles. Pour la quasi-totalité des écoles primaires, les directions d'orchestres sont assurées par les conservatoires ou écoles de musique. Au collège, 35 % des enseignants d'éducation musicale se chargent de la direction.



**Figure 1** : Nombre d'heures hebdomadaires

83% des orchestres fournissent un instrument qui leur ait prêté, à emporter à la maison. Plus de la moitié des orchestres propose des concerts au delà des restitutions que tous les orchestres honorent. Certains partagent des projets avec une chorale sans que se manifeste pour autant de dynamique générale. Là où il y a orchestre, il y a en revanche peu de Classes à Horaires Aménagés Musiques. En l'absence de suivi de cohorte et d'évaluation, il a été impossible de déterminer le nombre de jeunes intégrant des structures d'enseignements artistiques à l'issue de la participation à un orchestre à l'école.

<sup>3</sup> Sans se substituer à l'heure d'éducation musicale au collège.

### *Un outil participatif d'apprentissages musicaux, éducatifs et sociaux*

L'orchestre permet la découverte d'un « faire ensemble »<sup>4</sup> et d'un univers culturel. Un des moteurs premiers est celui du « climat scolaire ». La pratique orchestrale confère aux enfants « une autre posture et un autre comportement ». D'autres l'envisagent comme un projet culturel et pédagogique, l'orchestre intégrant une dynamique transversale qui croise des formes d'expressions et d'apprentissages en collectif et des pédagogies plus alternatives.

Il participe à établir des liens humains et sociaux entre enseignants de l'Éducation nationale et des enseignements artistiques spécialisés, enfants et parents. Ainsi, il renforce l'inscription des établissements dans leur territoire de projet. À travers cette « aventure collective », les parties prenantes apprennent à travailler ensemble, à s'écouter et à « se reconnaître » : « l'orchestre à l'école, c'est une volonté publique forte de reconnaître la culture comme un outil d'intégration sociale des personnes », dit un élu municipal à la culture.

### *À la croisée des politiques éducatives, sociales et culturelles*

Un orchestre à l'école s'établit sur des liens interpersonnels entre trois acteurs : un élu, un musicien et un enseignant qui agissent au titre de leurs organisations. L'héritage de la coopération, formelle ou constituée de liens informels, et la confiance instaurée, facilitent la mise en œuvre. Elle s'appuie sur un constat partagé, plus intuitif que raisonné. Ce partenariat croise des enjeux sociaux, éducatifs et culturels sans qu'aucune politique publique ne reconnaisse formellement sa responsabilité, avec la difficulté d'en assurer le financement et l'aubaine, d'en (ré)inventer les contours. Les segments de l'intervention publique s'entrecroisent. Ils sont similaires à ceux, métissés, de l'éducation artistique et culturelle (dont la connaissance est établie mais dont le référentiel est à rappeler continûment). Pour autant, les orchestres à l'école ne s'y intègrent que peu : la prééminence de la pratique met en arrière-plan l'ensemble du référentiel, notamment « voir » et « interpréter » ; les enseignements artistiques, scolaires comme spécialisés, malgré leurs évolutions pédagogiques, n'y sont pas des leviers. La coopération est d'ailleurs peu formalisée. Les contractualisations sont parcellaires : l'orchestre peut (et doit) être inscrit dans le projet des établissements mais lui-même n'est pas attaché au Projet Éducatif Territorial (PEDT). La gouvernance n'est que peu écrite et fréquemment ne dispose pas d'instances de régulation, de décisions collectives, et encore moins d'évaluation (comité de pilotage). La pérennité de chaque orchestre est donc loin d'être assurée d'autant plus si les personnes-clés de l'orchestre changent. Son montage est fragile et repose sur l'inventivité et l'engagement des parties prenantes, sans que son impact sur les pédagogies des uns et des autres puisse être démontré.

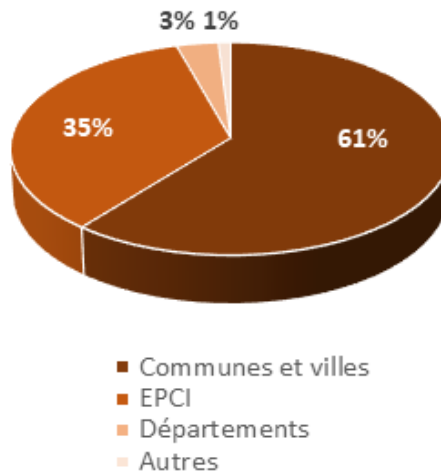
---

4 Tous les entre guillemets sont des *verbatim* issus des entretiens.

## Un modèle budgétaire public/privé instable

Le modèle socio-économique est à l'image de la gouvernance. Si les ressources en investissement (instruments de prêt) hors immobilier, sont consolidées, celles qui permettent à l'orchestre de fonctionner sont aléatoires. Elles additionnent les apports modestes de chaque partenaire et se négocient chaque année. Pour 61 % des orchestres, les communes, qu'elles soient rurales ou urbaines, sont le principal partenaire financier : d'une part, bon nombre de conservatoires et d'écoles de musiques dépendent de cet échelon territorial ; d'autre part, l'école de la République - juridiquement pour son seul bâti et certains de ses personnels - relève d'une compétence municipale. Elle représente, en outre au-delà des délégations de compétences, un pouvoir symbolique, ne serait-ce que parce qu'elle constitue, pour beaucoup d'habitants, le seul lien et lieu de contact avec la communauté.

Dans les territoires moins urbanisés, les communes peu denses sont nombreuses. Dans ces territoires et pour 35 % des orchestres, l'intercommunalité s'est imposée comme premier financeur (soit 124 communautés de communes ce qui représente 12 % de celles-ci). Les dépenses de centralité, d'une part, les ont conduits à transférer écoles et conservatoires de musique ; d'autre part, cette échelle territoriale a réinterrogé, pour certains EPCI, leurs politiques publiques en privilégiant une approche plus horizontale et non plus sectorielle. C'est pourquoi Orchestre à l'école est également soutenu par 117 communautés d'agglomération (53 % de ces dernières).



**Figure 2** : Collectivités partenaires

La dernière collectivité concernée est le Département. Si elle ne représente que 3 % des financements, ce sont toutefois 21 % des Départements qui apportent leur soutien. Par son mode de scrutin cantonal, le Département s'affiche dans la proximité. Il a également comme compétences obligatoires, les collèges et des prérogatives notamment dans le domaine des

enseignements artistiques. Il lui incombe ainsi d'établir des Schémas Départementaux des Enseignements Artistiques qui ont pour objet d'améliorer l'offre de formation et les conditions d'accès à l'enseignement artistique spécialisé. Le Département fixe ainsi les conditions de sa participation au financement des établissements d'enseignements artistiques au titre de l'enseignement initial et des pratiques en amateur. Il finance les orchestres au collège soit par des dotations complémentaires aux établissements, soit par des subventions aux écoles et conservatoires de musique.

L'étude révèle la faiblesse de l'engagement financier de l'État, au niveau local. Les Directions Académiques à l'Action Culturelle (DAAC) comme les Directions des Services Départementaux de l'Éducation Nationale (DSDEN), si elles sont bien impliquées dans les orchestres à l'école ne serait-ce que nationalement et localement par l'implication humaine des enseignants, n'apportent qu'un anecdotique soutien financier. Preuve une fois de plus que malgré une loi<sup>5</sup> et des mesures normatives<sup>6</sup>, les déploiements financiers nécessaires à l'Orchestre à l'École reposent avant tout sur l'architecture attentionnelle que les collectivités territoriales portent aux enfants et aux jeunes, qu'il s'agisse d'activités de loisirs scolaires ou de services publics d'enseignements musicaux.

Quant aux Directions Régionales des Affaires Culturelles (DRAC), elles ne sont que très rarement mentionnées. Elles ne s'investissent que peu dans les enseignements artistiques, hors formation professionnelle, conservatoires et écoles labellisés. Seule la DRAC Grand Est a formalisé un appel à projet en partenariat avec les Académies du Grand Est. Même si d'autres apportent une aide qui ne dit pas son nom, le soutien financier demeure modeste. Constat est donc fait que les « directives nationales » énoncées dans la convention cadre entre les ministères et l'association nationale ne sont que peu déclinées, ou alors modestement ou subrepticement, en région. Cette faible représentation interroge car les DRAC sont fortement mobilisées dans les programmes d'éducation artistique et culturelle (EAC). Les établissements d'enseignements artistiques spécialisés subventionnés par l'État ne sont que peu, voire pas, intégrés à ces programmes. Enfin, l'analyse budgétaire met en lumière des apports préfectoraux de l'Agence Nationale de Cohésion des Territoires via des dispositifs Quartiers Politique de la Ville qui peuvent jouer un rôle de levier ou se poursuivre au sein des missions de Développement Social Urbain des villes.

Mais les orchestres à l'école ne reposent pas exclusivement sur un financement public, lui-même fortement parcellisé. Outre des apports en nature ou en compétences (un luthier, une entreprise « marraine »), les orchestres à l'école bénéficient d'un soutien privé qui peut aller jusqu'à 20 % de leur budget : ici la coopérative scolaire complète les financements ou des communes participent à un concert de l'orchestre dans leur territoire ; là,

---

5 Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. Article 10 : « L'éducation artistique et culturelle concourt directement à la formation de tous les élèves » comme l'éducation physique et sportive.

6 Le Parcours de l'enfant et du jeune : Circulaire du 9 mai 2013 précisée par celle du 10 mai 2017 par les ministres de l'Éducation nationale et de la Culture.



des sociétés civiles (Spedidam, Sacem) s'engagent directement ou par appels à projets ; là encore, des PME, des fondations (Fondation de France, SNCF, Caisse des Dépôts...) ou de plus importantes entreprises apportent en mécénat<sup>7</sup> ; là enfin, un fonds de dotation finance l'intégralité.

Face à ses ressources fragmentées et souvent faibles, les recettes de fonctionnement d'un orchestre à l'école ne sont jamais garanties année après année, bien que l'engagement soit pris vis-à-vis de cohortes. Nombreux sont les frais non comptabilisés : les coûts non monétarisés ne sont pas valorisés, le montage et le pilotage du programme, notamment le poste de coordinateur, sont faiblement chiffrés.

<b>CHARGES</b>	<b>Par an</b>	<b>Sur trois ans</b>	<b>Cohorte tuilée</b>
Enseignants artistiques intervenants	4 700 €	14 100 €	42 300 €
Direction et coordination d'Orchestre	1 900 €	5 700 €	17 100 €
Déplacements	1 200 €	3 600 €	10 800 €
Petits matériels dont partitions	600 €	1 800 €	5 400 €
Entretien et amortissement matériels	2 000 €	6 000 €	18 000 €
Divers (cotisation OAE, tenues, ...)	300 €	900 €	2 700 €
<b>TOTAL</b>	<b>10 700 €</b>	<b>32 100 €</b>	<b>96 300 €</b>
<b>CHARGES EN SUS reurement comptabilisées</b>			
Salaires coordinateur	3 500 €	10 500 €	31 500 €
master Class ou déplacements autre spectacles	2 500 €	7 500 €	22 500 €
<b>TOTAL ORCHESTRE A L'ÉCOLE</b>	<b>16 700 €</b>	<b>50 100 €</b>	<b>150 300 €</b>

**Figure 3 :** Simulation budgétaire Idéal-type d'un orchestre à l'école

Le montage budgétaire d'un orchestre à l'école relève donc d'un équilibre délicat. Il évolue dans un modèle économique mixte, intéressant certes dans son partenariat, mais peu structuré, mal identifié et peu reconnu. Les personnes qui s'y engagent ne « comptent pas leurs heures » et apprennent au fur et à mesure à « repérer des guichets », des financements ou des compensations. Si la démarche peut être innovante, elle crée aussi une opacité et une lassitude pour les parties prenantes qui peuvent s'en désinvestir.

### *L'absence de « filières » de formation initiale et continue*

Les intervenants sont confrontés à une multiplication de statuts et d'organismes collecteurs pour lesquels les pratiques orchestrales collectives et le développement culturel territorial ne sont pas des priorités. Il n'y a pas de formations curriculaires en initiale aux pratiques orchestrales collectives. Cela est vrai tout autant pour les professeurs des écoles, ceux d'éducation musicale en collège que pour les enseignants d'écoles et de conservatoires de musique. Outre l'absence de connaissances et de compétences acquises par les encadrants, cette carence engendre une difficulté à intégrer les orchestres à l'école dans les cycles et les postes de l'Éducation nationale (notamment en collège où les enseignants d'éducation musicale ne disposent pas d'une « certification » pratiques orchestrales collectives), comme dans les cycles et cursus de l'enseignement spécialisé.

7 Via notamment par les apports de l'association nationale.

Elle reflète la faible reconnaissance des pédagogies actives dans les apprentissages des jeunes comme des adultes qui les encadrent. Les formations à ces pratiques collectives sont aussi absentes de la formation continue des enseignants. D'autant que ces formations continues demanderaient à être « transverses » et proposées communément aux enseignants de l'Éducation nationale comme à ceux des enseignements artistiques spécialisés. L'accord entre Opérateurs de Compétences (OPCO) est ici obligatoire mais souvent difficile à obtenir sans compter la difficile articulation des temps et calendriers de chacun. Enfin, le « métier » de coordinateur, ce « tiers-intercesseur » qui facilite les relations entre les parties-prenantes et engage une co-construction active, demande à la fois des compétences sociales, éducatives, artistiques et culturelles et des savoir-faire et être qui ne sont intégrés à aucun cycle de formation.

#### ► Ce qu'il faut retenir de l'état des lieux

Les orchestres à l'école se sont imposés dans le paysage des enseignements artistiques, qu'ils soient spécialisés ou non. Ils participent aux apprentissages des plus jeunes et à la cohésion sociale des territoires dans lesquels ils s'expriment : le territoire de la classe, celui de l'école, du quartier et dans une moindre mesure celui du conservatoire ou de l'école de musique. Cette expansion du programme répond à des enjeux de développement culturel : pédagogiquement, il comble des carences dans les apprentissages ; socialement, il établit des liens entre parents-enfants-enseignants *dans* et *en dehors* de l'école ; culturellement, il participe à une dynamique territoriale.

Mais se situer à la croisée de plusieurs enjeux engage les orchestres à l'école à combiner et concilier les politiques publiques. Cette confluence d'intérêt signifie la possibilité tout à la fois d'émarger à plusieurs d'entre elles, mais aussi d'en subir les tensions tant structurelles - chaque politique sectorielle répond à des enjeux - que conjoncturelles - chaque partenaire public a des objectifs différents, si ce n'est antagonistes : ceux de la commune, de l'intercommunalité et/ou du Département définis par des élus dans l'autonomie de la décentralisation ; ceux du conservatoire ou de l'école de musique normés par le ministère de la Culture ; ceux propres à l'établissement scolaire dans le respect des lois et circulaires de l'Éducation nationale. Ces croisements entre politiques relevant de collectivités différentes ne s'inscrivent pas non plus dans des transversalités institutionnelles au sein d'une même collectivité. Si les orchestres portent une forte dimension sociétale, ils ne relèvent pas des politiques sociales ; bien que constitués d'enfants et d'adolescents, ils ne croisent pas ou peu les politiques jeunesse ; s'ils peuvent constituer une offre culturelle pour un territoire, ils intègrent difficilement les agendas politiques de la culture. En n'entrant dans aucune catégorie, en n'émargeant pas à un « segment » particulier de l'intervention publique, en formalisant insuffisamment le partenariat, ils peuvent être marginalisés. C'est une faiblesse. Mais cela leur confère aussi une grande autonomie et une capacité à se projeter. Cela a d'ailleurs été une force et un atout pour leur déploiement.

Les orchestres à l'école ont donc joué (et su se jouer) des interstices, en faisant preuve de ruse parfois, de « braconnage » souvent, de bienveillance toujours (ou presque). Mais pour les inscrire durablement dans des projets de territoire, il s'agit de passer d'une éthique de la conviction à une nouvelle éthique de la coopération. Les orchestres à l'école ne sont pas encore des leviers de développement culturel territorial. Il demeure des enjeux à affirmer, des tensions à lever, des postures à régler afin de « faire communauté ». Cette communauté est à structurer, du local au national, tout en lui conservant son agilité, sa souplesse et son adaptabilité territoriale.

## ► Un enjeu : faire communauté

Une des caractéristiques des projets d'éducation artistique et culturelle est de s'inscrire à la croisée des politiques publiques de la culture, de l'éducation, du social, du socioculturel, mais aussi de la politique de la ville, du réaménagement urbain, ou du développement territorial rural. Les orchestres à l'école y participent avec une *inter-sectorialité* culture, social et éducation. Ambivalent, ils peuvent être considérés comme précurseurs des politiques transversales et territoriales de demain et en même temps être abandonnés sur l'autel des urgences de chaque segment de l'intervention publique ou au mieux devenir des « passagers clandestins » des politiques sectorielles d'aujourd'hui. Leur contexte de naissance qui repose sur des volontés et des rencontres humaines et intuitives alimente cette dualité. S'ils ont su construire un modèle original, peut-être même innovant, au croisement de politiques publiques et d'engagements privés et associatifs, l'écosystème local qu'ils forment est fragile et ne prend place dans aucune « filière » ou cursus curriculaire qu'ils soient ceux des jeunes ou des intervenants.

Cet « entre » que les orchestres à l'école représentent et épousent, oblige les acteurs à une démarche de l'obliquité qui leur demandent de faire des « écarts », des « pas de côté », des « conciliations » entre segments de l'intervention publique. À ce titre, *l'inter-sectoriel* est aussi un *inter-professionnel*. Il demande d'entrer en dialogue avec d'autres mondes sociaux, d'autres réalités institutionnelles, d'autres représentations territoriales. Il oblige chacun des participants - enseignants de l'Éducation nationale, des enseignements artistiques, médiateurs culturels et sociaux, élus - à « déplacer leurs bornes », sortir des rites et des normes de leurs schémas socio-professionnels pour définir une grammaire et un lexique communs ce qui n'est pas sans interroger leurs référentiels. Cet exercice, tant revendiqué, demeure fragile. La simplicité y est de mise : elle repose pour beaucoup sur des convictions et des engagements humains.

Dans cette configuration, un orchestre à l'école n'est pas seulement « un outil » mais il participe d'un processus, d'un « protocole-tiers », qui, en lui-même, fait levier de cohésion sociale et d'émancipation citoyenne des

personnes. En tant qu'outil, les orchestres à l'école doivent « s'ancrer » dans les projets de territoires ; en tant que « process », il pourrait présenter toutes les modalités d'une innovation socio-pédagogique qui cherche un équilibre entre trois champs éducatifs : celui « formel » de l'Éducation nationale, celui « technique » des enseignements artistiques spécialisés et celui « non formel » de l'éducation populaire.

### *S'ancrer dans les territoires*

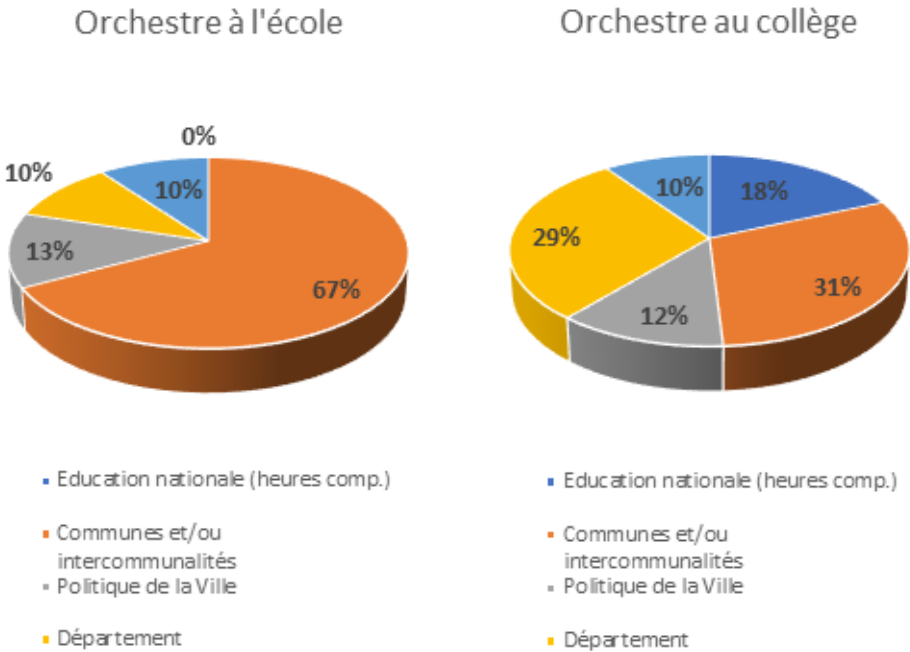
Un orchestre à l'école repose sur la volonté de personnes - catalyseurs d'actions collectives - et sur leurs *inter*-actions. Il forme en cela un écosystème non revendiqué et non assumé. Ce dernier est à préserver et pérenniser car les porteurs sont engagés mais fragiles ; ils disposent de moyens limités tant publics que privés ; les enjeux et les impacts attendus sont importants au regard d'autres dispositifs d'éducation artistique et culturelle. Une clarification du jeu d'acteurs s'avère donc nécessaire au préalable de toute nouvelle construction en *communs*. Il s'agit de mieux organiser les coopérations existantes tout en veillant à ne pas mettre à mal l'édifice complexe, et parfois « artisanal », des *inter*-actions qui toutes contribuent à la solidité, la solidarité et la durabilité des orchestres. Cela passe d'abord par la formalisation d'une mise en dialogue collective entre parties prenantes. Cette mise en dialogue doit se décliner sous une forme contractuelle qui pourrait prendre la forme d'une **Convention Cadre de Coopération Culturelle et Pédagogique**<sup>8</sup> signée par toutes les parties prenantes publiques. Cette convention cadre, et c'est là où réside l'originalité des orchestres à l'école, doit être également signée par les partenaires privés : l'association qui porte l'école de musique, la coopérative scolaire des parents d'élèves, l'entreprise qui soutient en mécénat ou par fonds de dotation, le Centre National de Ressources Orchestre à l'École. Cette procédure contractuelle jette les bases d'objectifs partagés et d'une bonne répartition des missions et des responsabilités. Elle ouvre la voie à une mise en débat permanent entre les acteurs publics et privés non seulement des actions elles-mêmes, mais aussi des moyens qui leurs sont dévolus. Cette Convention inscrit la décision dans une durée moyenne et dans un agenda politique. Elle permet une meilleure adaptation de chacun des acteurs par le processus de négociation qu'elle fonde. Elle n'est donc pas un « outil neutre ». Elle permet de co-construire un intérêt général partagé en *communs* et d'amener les contractants sur un même terrain stratégique de développement territorial. Ce partenariat contractualisé ne peut s'envisager ni dans une relation dominante et hiérarchique (l'un impose ses vues à l'autre), ni dans une relation de dilution (l'obligation d'adopter le point de vue de l'autre et de se dessaisir de ses propres objectifs). Il établit, dans une tierce voie, une relation « en archipel » basée sur l'altérité. À partir de ce « camp de base », de nouvelles

---

8 Proposition n° 1 : Signer une Convention Cadre de Coopération Pédagogique dans territoire de projet.

contractualisations peuvent se décliner : ici la convention se décline par avenants techniques ; là, elle s'intègre à des contrats soit en préfiguration dont la convention peut être un « poisson-pilote », soit préexistants tel un Contrat Territorial d'Éducation Artistique et Culturelle, un Contrat Enfance-Jeunesse ou un Contrat de Développement Social et Urbain.

Cette Convention Cadre de Coopération Culturelle et Pédagogique ouvre également la voie à une sécurisation des financements. Tout orchestre à l'école demande une multiplicité de financeurs publics qui apportent chacun une part limitée de financement.



**Figure 4 :** Répartition en % des moyens de fonctionnement des orchestres à l'école

Une convention financière adossée engagerait alors chaque partie prenante. Tout en demeurant dans le respect de l'annualité budgétaire, les partenaires établissent une « feuille de route » lisible et transparente sur toute la durée de la cohorte. Ces conventions financières pluripartites et pluriannuelles peuvent s'inspirer des « conférences des financeurs » mises en place par la loi d'Adaptation de la Société au Vieillessement du 28 décembre 2015. Cette **conférence des financeurs Orchestre à l'École**<sup>9</sup>, avec toute sa modestie et son humilité, peut s'établir à une échelle départementale, échelle qui conjugue à la fois le périmètre des DSDEN et ceux des Schémas Départementaux des Enseignements Artistiques des Départements.

<sup>9</sup> Proposition n° 2 : Établir par département une conférence des financeurs pour sécuriser les financements.

Elle entre également en résonance avec les **Plans Pluriannuels d'Investissement**<sup>10</sup> (PPI). La construction d'une « cité éducative » demande des corrélations entre les usages, les usagers et les activités de ces derniers. Un Plan Pluriannuel d'Investissement permet de planifier des investissements et de financer des travaux immédiats curatifs, préventifs ou compensatoires : ils établissent une première vision prospective et synthétique des besoins, des usages et des coûts ; ils peuvent consister à tester l'opportunité et la faisabilité de lieux adaptés aux orchestres à l'école mais partagés par d'autres au sein des établissements scolaires de la commune.

### *Former les encadrants*

Des formations adaptées aux orchestres à l'école sont nécessaires pour former tant les enseignants de l'Éducation nationale que ceux des conservatoires et écoles de musique dans des mutations pédagogiques qui paraissent aujourd'hui attendues. Les pratiques et les enseignements artistiques sont en effet en débat tant au sein de l'institution que parmi les acteurs professionnels car les enjeux d'innovation pédagogique sont aussi des enjeux politiques et sociaux. Le Centre National de Ressources, peut concourir à des **formations initiales et continues, formelles et non formelles**, aux apprentissages orchestraux collectifs<sup>11</sup> :

- ▶ intégrer un module (voire une certification), apprentissages collectifs sans formation musicale préalable, dans les cursus initiaux des établissements (conservatoires, PESMD) ; proposer aux Opérateurs de Compétences (OPCO) des formations continues ;
- ▶ peser sur l'Éducation nationale pour intégrer des modules d'apprentissages collectifs dans les formations initiales et continue dans les Académies. Faire reconnaître une certification « pratiques et apprentissages musicaux collectifs » en collège.

(Co)-construire un programme Orchestre à l'École demande envie, volonté et capacité à « assembler » des acteurs et des partenaires qui tous n'ont pas toujours l'habitude de travailler ensemble. Le rôle du coordinateur est alors essentiel et requiert des compétences multiples, du temps et une posture « d'ensembliser ». Ce rôle est primordial dans la réussite d'un orchestre à l'école. Il organise la coopération, fait évoluer les modèles d'actions, propose une gouvernance collaborative et partagée. Il y a là de nouveaux enjeux : celui de « faire » et celui de « donner le pouvoir de faire ». Le médiateur-facilitateur n'est pas là pour répondre à des besoins, et encore moins des attentes, mais doit générer les capacités de chaque participant à s'investir dans un développement territorial qu'il habite, administre, nourrit, développe.

10 Proposition n° 3 : Intégrer les besoins des orchestres à l'école dans les programmes immobiliers dans le cadre d'un Plan Pluriannuel et Pluripartite d'Investissement.

11 Proposition n° 9 : Œuvrer à la mise en œuvre de formations initiales et continues.

Cette nouvelle posture ne dédouane ni ne dispense chaque acteur de revêtir les habits du passeur : chacun (les enseignants, les jeunes, les parents) occupe bien une place entière dans le programme tout en étant un tiers de la communauté. L'intermédiation du médiateur-facilitateur apporte une **nouvelle ingénierie pédagogique territoriale**<sup>12</sup> à condition qu'il soit formé. D'où le besoin de partager des temps de rencontre et de formations transverses et non formelles entre pairs comme de soutenir et accroître les connaissances et compétences des coordinateurs par des formations en ingénierie culturelle territoriale.

Les orchestres à l'école pourraient ainsi s'ancrer davantage dans leurs territoires. Ils contribueraient à dépasser les oppositions entre « culture scolaire et relativisme culturel »<sup>13</sup>, entre démocratisation et démocratie. Dans ce « faire ensemble en communs », les orchestres à l'école ne se limiteraient pas au seul droit d'accéder à la culture mais s'exprimeraient « dans le respect des droits culturels énoncés par la convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles du 20 octobre 2005 », comme l'indiquent les lois NOTRe (2015) et LCAP (2016). Dans ce « nouveau souffle », ils pourraient démontrer « qu'une participation directe aux activités culturelles (...) est une des conditions essentielles d'un apport de la culture à la cohésion sociale et à la maximisation du capital social de certains territoires »<sup>14</sup>.

### *Positionner la personne au centre*

La mise en application des droits humains favorise la relation, l'intégration, la socialisation de toutes les personnes et en particulier de celles qui sont reléguées en dignité et en droit. La Rapporteuse Spéciale des Nations Unies dans le domaine du droit à l'Éducation, Madame Koumba Boly Barry, a publié en avril 2021, un rapport sur le droit à l'éducation en tant que droit culturel. Les orchestres à l'école peuvent être des ressources culturelles qui permettent « de voir et d'imaginer le monde, de mieux agir sur lui ; de connaître comprendre et respecter l'autre et de mieux se voir respecter ; de participer pleinement à la vie en société ; de pouvoir inventer des alternatives pour la rendre plus démocratique et plus juste »<sup>15</sup>. Il ne s'agit pas ici de décréter que les orchestres à l'école traduisent les droits culturels du jeune, mais d'**interroger le programme au regard des droits culturels**<sup>16</sup>.

12 Proposition n° 4 : reconnaître, financer et former les coordinateurs.

13 Michel Fabre, « Culture scolaire et relativisme culturel : les ordres et les registres », *Recherches en éducation* [En ligne], 2 | 2007, mis en ligne le 1<sup>er</sup> janvier 2007, consulté le 17 février 2022.

14 Vincent Guillon & Pauline Scherer, Document de recherche, in « *La Culture, facteur de développement des territoires ruraux et de cohésion sociale* », Lalbenque : Ipamac, 2012, p. 7

15 Association des Centres Culturels Belges.

16 Proposition n° 5 : Interroger Orchestre à l'École au regard des droits culturels.

Le jeune, comme souvent dans l'éducation artistique et culturelle, participe au programme qu'on lui propose sans être partie prenante en tant que personne à sa construction. Si l'on escompte des effets sur les jeunes en termes de réussite scolaire et d'apprentissages culturels, sociaux ou comportementaux, on les laisse rarement exprimer leur esprit critique pas plus qu'on n'autorise la mise en discussion collective de leurs ressources. L'étude laisse entrevoir dans les modalités pédagogiques une possible implication plus horizontale et plus partagée des enfants et des adolescents. Le questionnement quant à la pratique musicale, les échanges sur l'intention artistique, l'autonomie développée (des espaces communs en libre accès dans l'établissement scolaire, l'usage de l'instrument à la maison ou dans d'autres circonstances, les adaptations de jeu) sont autant d'instantanés qui sollicitent une implication personnelle, une reconnaissance de la personne et de sa dignité, la revendication de ses droits, sa responsabilité et la prise de décision collective en communauté. Compétences sociales et civiques d'une part, autonomie et initiative d'autre part « sont unanimement reconnues comme des marqueurs forts du dispositif de classe orchestre », comme le souligne l'étude Orchestre à l'École dans la Mayenne citant un bilan académique. En cela, Orchestre à l'École offre tout autant une éducation à l'art qu'une éducation par l'art. À l'intersection du social, de l'éducatif et du culturel, le programme a donc toute légitimité, muni de quelques « bonnes pratiques », à revendiquer une **intégration au référentiel des droits culturels que décline l'éducation artistique et culturelle**<sup>17</sup> et d'émarger aux financements de droit commun.

Dans cette communauté socio-éducative et culturelle qu'il convient d'enrichir, les parents ont une place à part. La pratique musicale à la maison peut être souvent compliquée. L'instrument peut être vécu comme un intrus, un objet à ne pas toucher car cher et fragile, qui peut faire trop de bruit et déranger les voisins, être une nouvelle contrainte dans l'organisation familiale ou encore se trouver marginalisé au nom d'une réussite scolaire qui ne passerait que par des « apprentissages fondamentaux ». D'où l'importance des temps de concerts qui permettent aux parents de prendre conscience des capacités de leur enfant : ils sont attentifs à leur valorisation individuelle dans le collectif et découvrent que les enseignants sont aussi des personnes. C'est certainement à cet instant-là que la famille peut « emboîter le pas » de la pratique collective : le jeune « embarque alors ses parents », à condition bien évidemment que ces temps de concerts ne se résument pas pour les parents à véhiculer des jeunes mais bien à partager et vivre ensemble la restitution. Ici aussi, plusieurs « bonnes pratiques », déclinées dans le rapport, sont à essayer afin de **renforcer la présence et la participation des parents aux orchestres**<sup>18</sup>.

---

17 Proposition n° 6 : Intégrer les orchestres à l'école dans le référentiel de l'éducation artistique et culturelle en développant la rencontre avec les œuvres et les artistes et la capacité des jeunes à questionner leurs pratiques.

18 Proposition n° 7 : renforcer la présence des parents en les impliquant dans la vie de l'orchestre.



Cette nouvelle dimension que pourraient prendre les orchestres à l'école demande enfin à évaluer *in situ* les démarches et les effets. L'étude montre, par son processus même, celui de la recherche-action, le besoin des acteurs de mettre en partage leurs expériences et de les évaluer. Cela reflète le sens d'une communauté en cours de construction mais demande une formalisation qui débute par une adhésion plus importante à la Charte commune. Elle appelle également une **évaluation partagée et contextualisée à partir d'une grille commune d'indicateurs** déclinable dans le territoire de projet de chacun<sup>19</sup>. Les orchestres à l'école sont des « laboratoires à ciel ouvert (...) d'expérimentation pédagogique ». De ce point de vue, à la phase de démultiplication qui s'achève, pourrait dorénavant succéder une phase de consolidation et d'infusion.

À ce titre, l'importance de l'association nationale, Centre National de Ressources, a été soulignée et sa présence territoriale signalée. Au regard de ses moyens humains et financiers et de l'implantation de son siège social, c'est une réussite. Néanmoins, si le Centre National de Ressources veut amplifier l'action, il doit relever un double défi : il doit, d'une part, faire avec l'exiguïté de ses moyens et, d'autre part, répondre à des attentes nombreuses qui se concrétisent par le souhait d'une plus grande proximité d'échanges et de partages. L'Assistance à Maîtrise d'Usages préconise de **s'appuyer sur des correspondants ou des délégués territoriaux**<sup>20</sup>, dont les modalités sont développées dans le rapport final.

Ces correspondants auraient en charge d'animer des communautés territoriales au plus près des orchestres et des partenaires, de déterminer et de peser sur des plans de formations, d'apporter leurs compétences en ingénierie territoriale et de les transmettre à celles et ceux qui co-construisent ou veulent co-construire un programme d'Orchestre à l'École. Enfin, ils seraient en mesure de partager et d'infuser de « bonnes pratiques » locales et de les partager au sein d'une communauté nationale de délégués, voire au-delà à une échelle européenne, par des échanges de pratiques, et pourquoi pas de jeunes.

## ► Une prospective : des territoires apprenants

Vingt ans après leur apparition, treize ans après la constitution d'une association nationale, les orchestres à l'école se sont imposés dans le paysage socio-culturel-éducatif français. Leur nombre est en constante progression ; leur impact est profond de l'avis de celles et ceux qui les portent tant pour les personnes à qui ils sont destinés – des jeunes scolarisés.

19 Proposition n° 8 : Mettre en œuvre une évaluation partagée de chaque orchestre à partir d'un protocole et de grilles coconstruites entre les jeunes, les parties prenantes et les financeurs.

20 Proposition n° 10 : S'appuyer sur un réseau de délégués orchestres à l'école par territoires chargés d'animer leur communauté locale et de participer à une communauté nationale.

sés de 8 à 14 ans – que pour les parties prenantes qui les animent ; avec des bénéfiques collatéraux : ici l'établissement scolaire est devenu plus attractif, là des collectivités tissent des liens entre éducation et culture, là encore des évolutions pédagogiques voient le jour. Ces orchestres à école sont donc devenus de *nouveaux territoires de projets socio-culturels* en devenant l'exercice – parfois le réceptacle – de programmes définis par des autorités qui, sans être étrangères à leur lieu de développement, peuvent lui être extérieures. S'ils ne sont donc pas encore un dispositif, comme le prouve la diversité de leurs déclinaisons, ils sont devenus un programme qui se développe tout aussi bien dans les villes que dans les campagnes, à l'école ou au collège, avec des écoles ou des conservatoires de musique.

Ce programme présente des atouts territoriaux : il établit des liens entre l'école et son environnement extérieur et montre qu'une école ou un conservatoire de musique ne sont pas uniquement des lieux d'enseignements spécialisés, marqués par une pédagogie du face-à-face individuel. De ce point de vue, ils répondent à des enjeux de renouvellement de l'enseignement musical, voire à des enjeux pédagogiques plus globaux : coopération active entre pairs, capacité à collaborer ensemble, éducation par l'art, qui ne viennent pas contester les savoirs et connaissances à acquérir individuellement mais qui les complètent et favorisent les liens collectifs. Orchestre à l'École peut faciliter la cohésion sociale là où l'intersection entre éducation, social et culture est bien établie, parfois par l'entremise des politiques de la ville ou d'élus de la République engagés comme associatifs. À partir du « déjà là », ces « lianes souples » que sont les orchestres à l'école peuvent devenir, s'ils ne se marginalisent pas, un élément actif de construction d'un projet culturel territorial.

Bien évidemment, l'Assistance à Maitrise d'Usages révèlent des menaces, sa principale étant encore aujourd'hui de ne pas s'inscrire pleinement et entièrement dans les politiques publiques d'éducation artistique et culturelle déployées par tous les étages de collectivités. Pourtant, les orchestres à l'école sont pleinement entrés dans « l'âge du faire » qui favorise la « réussite éducative » en apportant socialement, un sens à la communauté et culturellement une première relation aux pratiques. L'analyse montre d'ailleurs que l'écart n'a jamais été aussi ténu : nombreuses sont les communes et les intercommunalités, qui ont su se réapproprier territorialement le programme en réinterrogeant leurs établissements, en questionnant des « routines » et en concevant une certaine transversalité de leur action publique.

Si l'Éducation nationale comme certains Départements ont trouvé là matière à devenir des entités accompagnatrices, avec des moyens malheureusement trop limités, les orchestres à l'école ont permis de mettre en réseau des parties-prenantes, d'articuler des politiques, notamment celles engageant la culture, l'éducation et dans une moindre mesure, l'enfance-jeunesse et le social et d'œuvrer, au moins dans les chiffres, à un horizon 100 % EAC. Nul doute donc que munis des quelques amendements dont il est ici fait proposition, les orchestres à l'école deviennent demain de

nouveaux leviers d'éducation artistique et culturelle qui les feront naturellement reconnaître par les DRAC et s'agréger aux programmes et contrats territoriaux d'éducation artistique et culturelle existants et à venir.

Mais les orchestres à l'école pourraient être plus que cela. Les contextes et les enjeux qui ont présidé à leur naissance, les objectifs sociaux, éducatifs et culturels qu'ils déclinent et enfin leurs finalités attendues peuvent impacter profondément les pédagogies des établissements scolaires et des enseignements artistiques spécialisés. Orchestre à l'École présente ainsi toutes les caractéristiques d'une *innovation socio-pédagogique*. En effet, conformément à la définition de l'innovation sociale donnée par l'Europe, ils participent au « développement et [à] la mise en œuvre de nouvelles idées (produits, services et modèles) » ce qui leur permet de « répondre à des besoins sociaux nouveaux et créer de nouvelles relations ou contributions sociales »<sup>21</sup>. Trois phases président au schéma de l'innovation sociale.

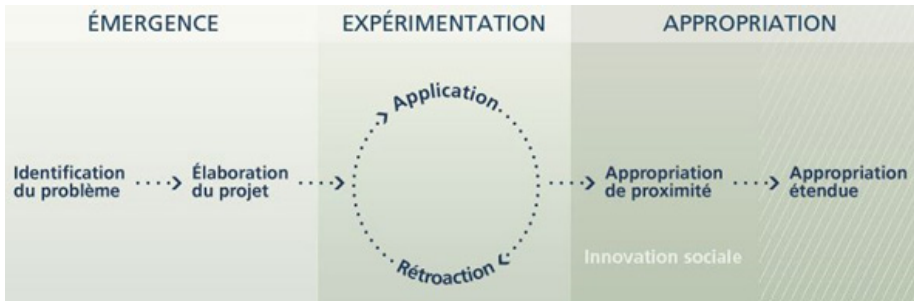


Figure 4 : Le schéma de l'innovation sociale

On pourrait considérer que les deux premières phases sont aujourd'hui accomplies. L'identification du besoin d'une « pédagogie nouvelle » est depuis longtemps tangible tant dans l'Éducation nationale – de la commission Langevin-Wallon (1947) à la loi sur la refondation de l'école du 8 juillet 2013 en passant par le colloque d'Amiens « pour une école nouvelle » (1968) – que dans les enseignements artistiques spécialisés qui sont confrontés à de nouveaux usages et de nouvelles pratiques. L'élaboration d'un programme prototype, avec son cahier des charges, en atteste, quels que soient les amendements souhaitables. L'expérimentation s'est considérablement déployée avec plus de 39 000 jeunes impactés et 1 400 orchestres recensés et des évaluations territoriales et nationales existantes. Certes, elles demanderaient à être déclinées sur le modèle des propositions que nous avons faites auprès de chaque orchestre à l'école<sup>22</sup> et complétées par une étude d'impact pour les jeunes, mais l'appropriation dans chaque territoire de projet est bien concrète. Il reste donc dorénavant à essaimer, diffuser et infuser ces pratiques et apprentissages collectifs au sein des systèmes

21 Guide de l'Innovation sociale, Commission européenne, 2013.

22 Propositions 7 et 8.

éducatifs, tant dans la proximité de chaque orchestre (dans l'école ou le collège, dans l'établissement d'enseignement artistique spécialisé<sup>23</sup>) que de manière étendue à l'échelle territoriale, nationale et européenne.

Dans cette intention, Orchestre à l'École deviendrait initiateur, voire la « colonne vertébrale » de « *projets socio-éducatifs-culturels de territoires apprenants* ». Les « territoires apprenants » sont marqués par des systèmes d'action et d'acteurs qui se coordonnent et disposent d'une autonomie suffisante pour capitaliser des savoir-faire et des compétences, transmettre et se transformer en fonction des évolutions de leur environnement : « ils appellent donc une coopération des acteurs, la mobilisation des ressources (savoirs et compétences) et (...), à la logique verticale, ils substituent celle de l'horizontalité, à l'organisation hiérarchique, celle des réseaux »<sup>24</sup>. Dans le champ des sciences de l'éducation, les territoires apprenants prennent sens sur des formations et des apprentissages centrés sur des compétences collaboratives et transversales et appellent à des « interdépendances et des collaborations entre organisations éducatives et communautés locales »<sup>25</sup>. Elles ne sont pas délocalisables et deviennent un atout pour le développement des territoires. Laurent Rieufort<sup>26</sup> identifie sept éléments nécessaires pour « faire territoires apprenants ». Aujourd'hui, Orchestre à l'École pourrait remplir cinq de ces items : (1) il repose sur une organisation collective locale, fondée sur des relations d'interconnaissance aux compétences et statuts variés ; (2) il est né du « rôle de leaders, de pionniers ou d'innovateurs, qui peuvent être des fédérateurs et des catalyseurs » ; (3) il fait la part belle à des « facilitateurs » ou « intermédiaires » qui développe une « ingénierie territoriale » pour créer de nouvelles collaborations et réguler les tensions ; (4) il est un « espace de rencontres » de proximité, un « laboratoire d'idées », une « plateforme d'échanges » ; enfin, (5) il peut être en mesure d'innover des « réseaux d'influence » qui permettent de partager des représentations et des valeurs communes.

L'innovation sociale et pédagogique que pourraient représenter les orchestres à l'école se cache donc bien dans leur existant. Pour advenir et prospérer, cette innovation exige toutefois qu'on réinterroge et qu'on amende ces procédures et qu'on révisé certaines normes. Mais, dans un contexte de profondes mutations sociales, économiques, politiques et donc culturelles, cette rétro-innovation, qui n'est pas sans rappeler les formules de l'innovation territoriale et sociale, fait preuve dorénavant d'une profonde maturité.

---

23 Propositions 4 et 5.

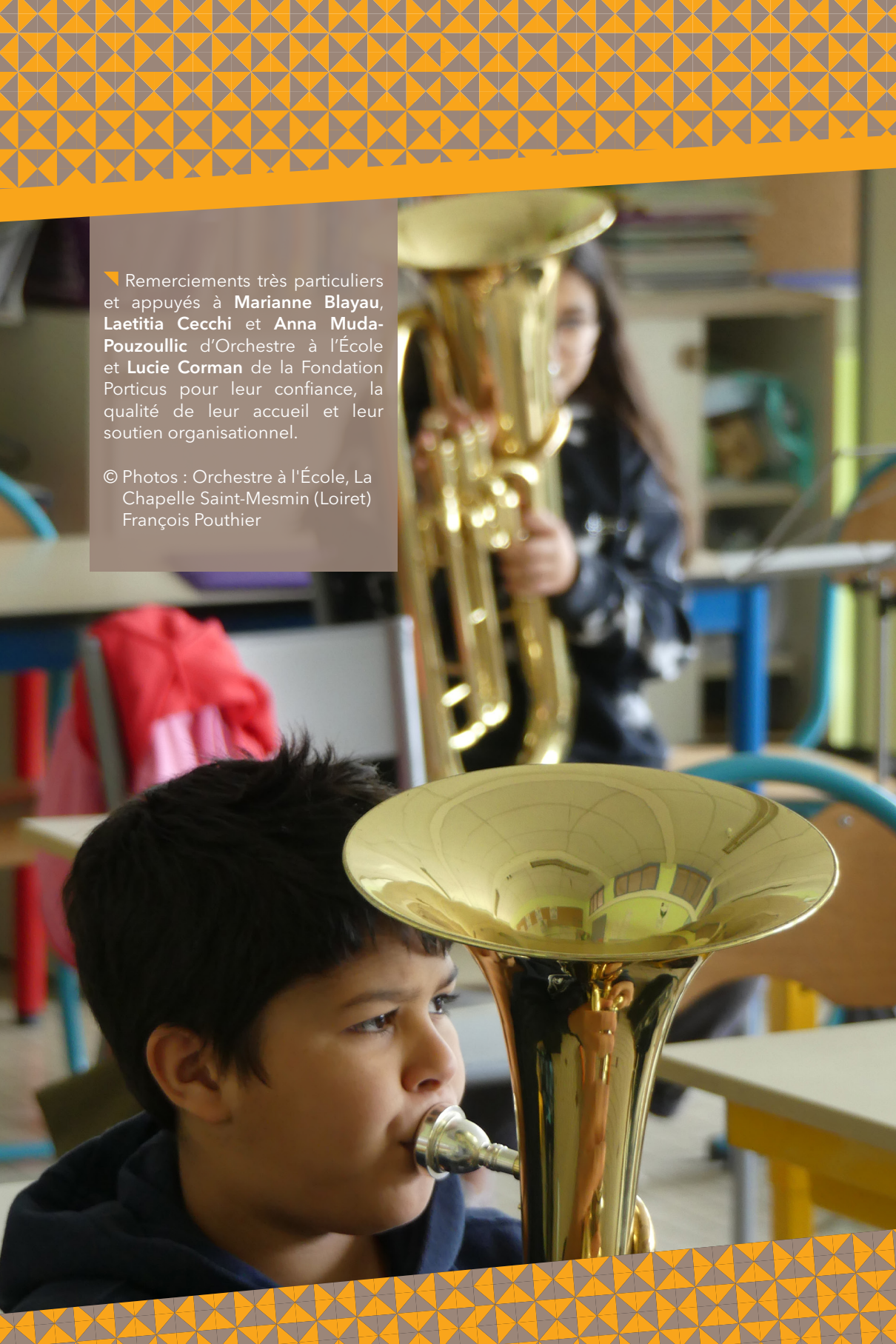
24 Bernard Bier, « Territoire apprenant » : les enjeux d'une définition », in *Spécificités*, n° 3, 2010, p. 7-18.

25 Angela Barthes, Pierre Champollion, Yves Alpe, *Permanences et évolutions des relations complexes entre éducations et territoires*, 2017, ISTE Éditions <hal-01675942>.

26 Laurent Rieufort, « Les territoires gagnants du développement local : quelle géographie ? Quels facteurs de réussite ? », in *Population & Avenir 2021/4*, n° 754, 2021, p. 4-7.

## ► Récapitulatif des propositions

ENJEUX	PROPOSITIONS STRATEGIQUES	PROPOSITIONS OPERATIONNELLES
Une gouvernance de la coopération	1. Une Convention Cadre de Coopération Pédagogique dans chaque territoire de projet	Une plateforme d'échanges
		Des instances
		Une évaluation partagée
		Une inscription dans le temps
L'économie de l'orchestre	2. Une conférence des financeurs	Etablir les couts réels
		Stabiliser le fonctionnement
		Une inscription dans le temps
	3. Un Plan pluriannuel d'investissement	Un outil prospectif
		Des locaux adaptés
		Une mutualisation des équipements
	4. Un pilotage affiné pour une nouvelle ingénierie pédagogique territoriale	Un poste de médiateur-facilitateur
		Une intégration dans les PEDT
Vers un projet culturel de territoire		
La personne au centre	5. Des orchestres interrogés au prisme des droits culturels	Les droits à l'éducation
		Les droits culturels des jeunes
	6. Un programme d'éducation artistique et culturelle	Une déclinaison du référentiel
		Une part laissée aux jeunes
		Des "passerelles"
		Un modèle décliné et essayé
	7. Une implication des parents	Des temps communs de valorisation
		Une implication dans la vie de l'orchestre
		Une pratique des parents
	8. Une évaluation partagée	Des grilles d'indicateurs co-construites
Des déclinaisons locales		
La territorialisation de l'action	9. La formation initiale et continue des parties prenantes	Les formations initiales
		Des formations continues avec OPCO
		Des formats transverses "pairs à pairs"
		Une formation pour les facilitateurs
	10. Des délégations territoriales d'une communauté nationale	Une capitalisation de "bonnes pratiques"
		Des délégataires territoriaux
		Un appui local - un "reporting" national
		Des échanges européens



Remerciements très particuliers et appuyés à **Marianne Blayau**, **Laetitia Cecchi** et **Anna Muda-Pouzoullic** d'Orchestre à l'École et **Lucie Corman** de la Fondation Porticus pour leur confiance, la qualité de leur accueil et leur soutien organisationnel.

© Photos : Orchestre à l'École, La Chapelle Saint-Mesmin (Loiret)  
François Pouthier

## ▴ UBIC et ses Chercheurs

**UBIC** (Universités Bordeaux Inter-Cultures) est une cellule de transfert, plateforme de collaborations entre l'Université et le monde socio-économique sur le champ « culture, économies créatives et territoires ». L'objectif est d'accompagner sous forme de recherche-action les acteurs de la culture et des industries créatives dans la conception, la mise en œuvre et l'évaluation de leurs projets. Au cœur des mutations culturelles, dans une démarche d'innovation sociale, UBIC déploie trois principaux modes d'action et de collaboration :

- ▶ **partager** : en tant que plateforme, UBIC assure une mutualisation des données universitaires et professionnelles relevant de son champ de compétence ;
- ▶ **accompagner** : une offre d'accompagnement sur mesure, au cas par cas, est proposée aux acteurs socio-économiques, afin de répondre à leurs besoins et leurs attentes ;
- ▶ **former** : dans une logique de formation-action qui s'appuie sur des projets concrets mis en œuvre, UBIC propose des modules d'acquisition de compétences adaptés aux acteurs.

UBIC est dorénavant porté par **ADERA** qui, depuis trente ans, accompagne les laboratoires universitaires publics dans leurs projets de Recherche-Action & Développement. Soutenus par la Région Nouvelle-Aquitaine, ces transferts de technologie ont pour objectifs de répondre aux besoins des entreprises et de la société civile en valorisant les savoir-faire universitaires.

### ▴ UBIC ADERA

**Alexandre PÉRAUD**  
Directeur scientifique

**Marieke DOREMUS**  
Responsable et coordinatrice  
des projets

Tél. 05 57 12 62 59

[ubic@u-bordeaux-montaigne.fr](mailto:ubic@u-bordeaux-montaigne.fr)  
[ubic.u-bordeaux.fr](http://ubic.u-bordeaux.fr)

**UBIC**  
Université Bordeaux  
Inter-Culture



## ▼ Les Chercheurs Orchestre à l'École

**Vincent LALANNE** > Ingénieur d'étude

Titulaire du master de *Direction de projet culturel de l'Observatoire des Politiques Culturelles*, Directeur de l'association de coopération culturelle en Essonne, Acte 91, puis d'ARTEL 91 (1999-2009), il a présidé l'association nationale Culture et Départements de 2007 à 2009. Consultant depuis 2010, il est spécialiste des politiques culturelles territoriales et des projets associatifs et coopératifs. À ce titre, il a été Chef de projet associé du CANOPEEA (Collectif pour des Assises Nationales Ouvertes sur les Pratiques, les Enseignements et l'Éducation Artistique) entre 2011 et 2015. Ingénieur d'études associé à UBIC, il réalise des diagnostics territoriaux partagés, conduit des accompagnements et des évaluations de politiques publiques, conçoit et anime des formations dans le secteur des activités artistiques et culturelles.

**François POUTHIER** > Professeur associé

François Pouthier est docteur en Aménagement du territoire et urbanisme. Responsable du master *Ingénierie de Projets Culturels et Interculturels* (IPCI) de l'Université Bordeaux Montaigne, il est chercheur associé au Laboratoire PASSAGES UMR 5319 CNRS. Il collabore régulièrement avec l'Observatoire des Politiques Culturelles, UBIC, le labo des cultures®, l'Agence culturelle Grand Est et l'INET-CNFPT à travers différentes formations, accompagnements à maîtrises d'usages, animations de séminaires territoriaux et publications.



Université  
**BORDEAUX  
MONTAIGNE**

Direction du système d'information et du numérique

Pôle production imprimée

Mise en page - Impression - Mars 2022

