

La démocratisation de l'accès aux pratiques artistiques à travers l'apprentissage dans les établissements d'enseignement artistique

Étude pour le compte de La Nacre
Financée par la Région Rhône-Alpes

Rapport final – novembre 2014

Géraldine Bois, Sébastien Gardon, Frédérique Giraud et Aurélien Raynaud

Auteurs

Géraldine Bois

Docteure en sociologie

Membre du Centre Max Weber, UMR CNRS 5283, Équipe « Dispositions, pouvoirs, cultures et socialisations », ENS de Lyon

geraldinebois@hotmail.com

Sébastien Gardon

Docteur en science politique

Membre du laboratoire Triangle, UMR CNRS 5206, ENS de Lyon / Sciences Po Lyon et Université Lyon II / Université de Saint-Étienne

gardon.sebastien@gmail.com

Frédérique Giraud

Doctorante en sociologie à l'ENS de Lyon

Membre du Centre Max Weber, UMR CNRS 5283, Équipe « Dispositions, pouvoirs, cultures et socialisations », ENS de Lyon

frederique.giraud@ens-lyon.fr

Aurélien Raynaud

Doctorant en sociologie à l'Université Lyon 2

Membre du Centre Max Weber, UMR CNRS 5283, Équipe « Dispositions, pouvoirs, cultures et socialisations », ENS de Lyon

aurelien.raynaud@ens-lyon.fr

Remerciements

Les auteurs tiennent à remercier la Région Rhône-Alpes et la Nacre qui ont rendu possible cette étude ainsi que toutes les personnes interrogées – que la convention d'anonymat ne leur permet pas de citer ici – pour le temps qu'elles leur ont consacré.

SOMMAIRE

(Table des matières détaillée en fin de volume)

Introduction - Contenu de la recherche et méthodologie	7
1ère partie – L’analyse approfondie de six actions distinctes de démocratisation de l’enseignement artistique	9
Action n° 1/ Un parcours d’éducation artistique et culturelle au collège	13
1. De l’éducation artistique au collège	15
2. Mise en œuvre de l’action	22
3. Pratiques pédagogiques et modes d’apprentissage	26
4. La réception de l’action par les élèves	33
5. Conclusion	49
Action n° 2/ Des stages gratuits durant les vacances scolaires	51
1. Le conservatoire et l’enjeu de la démocratisation	53
2. Situations d’apprentissage I : atelier chant	60
3. Situations d’apprentissage II : atelier MAO	68
4. Portraits d’élèves	78
5. Malgré son succès, une action qui peine à atteindre ses cibles	90
6. Conclusion : quel avenir pour les stages ?	94
Action n° 3/ Un parcours danses orientale et hip-hop en centre social puis au conservatoire	95
1. Un projet d’établissement fort autour de la problématique de la démocratisation	97
2. Le partenariat entre le conservatoire et le centre social : des objectifs bien distincts et un primat du conservatoire	102
3. Des enseignantes aux parcours particuliers et aux méthodes adaptées au partenariat	110
4. Les rapports des élèves à l’enseignement dispensé	122
5. Conclusion	142

•	Action n° 4/ Un « Orchestre à l'école »	145
	1. <i>La forme prise par l'orchestre est le résultat de pratiques négociées</i>	147
	2. <i>Les conditions concrètes de la réussite de l'action en dehors des murs du conservatoire</i>	159
	3. <i>Un succès relatif</i>	171
	4. <i>Conclusion</i>	183
•	Action n° 5/ Le succès d'un atelier de MAO impossible à reconduire	185
	1. <i>De la rencontre avec des artistes et des répertoires à la mise en pratique des enfants des quartiers défavorisés</i>	187
	2. <i>Les conditions de réussite de l'action</i>	195
	3. <i>Un bilan positif ? Un rôle initiatique et démystificateur</i>	200
	4. <i>Une nouvelle session reportée faute de financements</i>	209
	5. <i>Conclusion</i>	215
•	Action n° 6/ Un atelier musical pour parents et enfants de 0-3 ans	217
•	I – Objectifs et contenu de l'atelier	217
	1. <i>Présentation des caractéristiques principales de l'action</i>	217
	2. <i>Récapitulatif de l'enquête menée pour cette action</i>	219
	3. <i>Des objectifs partagés entre les partenaires et prioritairement axés sur des dimensions extra-artistiques</i>	220
	4. <i>Le rôle essentiel du musicien intervenant au sein d'un établissement réceptif</i>	225
	5. <i>Le musicien intervenant responsable des ateliers : un parcours particulier</i>	230
	6. <i>Les modalités d'animation des ateliers par Rémi</i>	236
•	II - Le parcours au conservatoire des familles et les appropriations parentales de l'atelier 0-3 ans	242
	1. <i>L'accès à l'atelier musical 0-3 ans : l'influence croisée des ressources familiales et de l'orientation institutionnelle</i>	244
	2. <i>L'inscription au conservatoire au-delà des classes « d'éveil » : une proximité partagée à la culture scolaire</i>	259
	3. <i>Les appropriations parentales socialement différenciées de l'atelier 0-3 ans</i>	276
	4. <i>Conclusion</i>	284

2ème partie – Les logiques institutionnelles et politiques, freins ou leviers à la démocratisation des enseignements artistiques ?	285
1. Un cadre réglementaire et institutionnel en construction	288
2. La démocratisation : de la volonté aux actes ?	303
3. Les enseignements artistiques face aux enjeux de démocratisation, un secteur en tension	319
4. Jeux d'acteurs et collaborations locales : logiques politiques et encastrement des niveaux d'action	343
. Conclusion de la deuxième partie	371
3ème partie – Analyses et résultats transversaux	375
1. Synthèse et critique des demandes exprimées : des pistes pour avancer ?	376
2. Ce que nous apprennent les six études de cas	384
Conclusion générale : Un portrait « en creux » des conservatoires ?	399
Postface de Jean-Claude Lartigot	401
Bibliographie	405
Annexe - Tableau récapitulatif des caractéristiques principales des actions de démocratisation initialement recensées	413
Table des matières détaillée	415

Introduction - Contenu de la recherche et méthodologie

L'objectif de cette étude¹ est d'analyser la mise en œuvre de la démocratisation de l'enseignement artistique dans la région Rhône-Alpes. La recherche comporte deux volets, qui constituent les deux premières parties de ce rapport :

Le premier volet de cette étude – dont les résultats sont présentés dans la première partie de ce rapport – a été réalisé par une équipe de sociologues composée de Géraldine Bois, Frédérique Giraud et Aurélien Raynaud. Il consiste en une analyse qualitative approfondie de six actions, mises en place par des établissements d'enseignement artistique de la région Rhône-Alpes, et visant la démocratisation de l'accès à la pratique de la musique, du théâtre et/ou de la danse. Sur chacun des six terrains d'enquête, trois aspects ont été étudiés : 1/ les objectifs des partenaires engagés, grâce à l'analyse des projets des établissements d'enseignement artistique concernés et grâce à des entretiens avec les différents partenaires (directeurs de conservatoires, représentants des établissements scolaires et des centres sociaux notamment) ; 2/ les formes d'apprentissage proposées (plus ou moins formelles, plus ou moins proches de la forme scolaire, etc.) au travers de l'analyse du déroulement des cours et des pratiques enseignantes (observation de séances et entretiens avec les enseignants) ; 3/ l'appropriation de ces expériences d'apprentissage artistique par les élèves (et/ou leurs parents) par le biais d'observations de séances et d'entretiens avec les personnes concernées. Près de 102 heures d'observation ont été menées en tout auxquelles s'ajoutent 45 entretiens (ainsi qu'une petite enquête par questionnaires auprès des participants à l'action sur le seul des six terrains où le public visé n'est ni captif ni orienté). Le détail de ces opérations de recherche figure dans les monographies consacrées à chacune des six actions étudiées.

Le second volet – réalisé par Sébastien Gardon et présenté dans la deuxième partie de ce rapport – a pour objet l'étude du contexte sociopolitique du développement des enseignements artistiques à l'échelle de la région Rhône-Alpes et l'analyse des dispositifs mis en œuvre à l'échelle départementale, intercommunale et communale pour favoriser cette

¹ Cette étude a été réalisée pour le compte de la Nacre et a été financée par la Région Rhône-Alpes. Elle a été mise en place dans le cadre de la Commission Régionale des Enseignements Artistiques (CREA).

démocratisation. Cette démarche met l'accent sur les textes, le discours et le cadre institutionnel qui légitiment et organisent ces actions, le travail des collectivités locales en lien avec les établissements, l'action des différents partenaires des établissements ainsi que le rôle des élus. Des entretiens, des observations et des analyses des textes ont été menés. En particulier, 38 entretiens ont été réalisés auprès des établissements scolaires ou d'enseignement artistique (proviseurs, directeurs), dans des villes ou des structures intercommunales (directeurs des affaires culturelles et chargés de mission), dans les huit départements de Rhône-Alpes (chargés de mission « Schéma départemental des enseignements artistiques »), à la région et auprès d'élus adjoint à la culture.

Une troisième partie expose les analyses et résultats transversaux aux deux volets de l'étude. Les demandes formulées par les acteurs de terrain interrogés dans la deuxième partie sont tout d'abord thématiques et discutées à la lumière des six actions étudiées dans la première partie. Nous présentons pour finir ce que l'on peut retenir de l'étude de ces six actions.

N. B. : Consignes de lecture du rapport et statut de sa postface

Face à la longueur de ce rapport, le lecteur sera sans doute tenté d'aller directement à sa 3^{ème} partie. Nous tenons à préciser que l'examen exclusif de celle-ci ne saurait suffire. La synthèse qui y est menée comprend les points que nous avons pu faire émerger des analyses approfondies des six actions étudiées et des logiques institutionnelles et politiques à l'œuvre, avec les compétences et les centres d'intérêt qui sont les nôtres. Chaque professionnel directement engagé dans la problématique de la démocratisation artistique, à partir du point de vue qui est le sien, pourra sans aucun doute tirer d'autres enseignements de ce rapport – tout aussi utiles pour mener ses actions – à condition de le lire dans son entier.

Dans cet esprit, la postface du rapport propose un point de vue – parmi d'autres possibles – sur notre travail. Elle a pour objectif de susciter des débats parmi l'ensemble des professionnels engagés dans les questions qu'il soulève.

Avertissement : les extraits d'entretiens cités dans ce rapport conservent volontairement la forme orale des discours des personnes interrogées. De ce fait, ils comportent des fautes de grammaire et de syntaxe que nous avons choisi de ne pas corriger. Ils ont néanmoins fait l'objet d'une mise en forme afin de les rendre plus facilement compréhensibles.

**1ère partie – L’analyse approfondie de six actions
distinctes de démocratisation de l’enseignement
artistique**

Les 6 actions plus particulièrement étudiées dans cette partie ont été choisies au terme d'un processus qui a été détaillé dans les rapports intermédiaires remis à la Région en octobre 2011 et octobre 2012. Nous nous contentons de le résumer ici, notamment pour respecter la convention d'anonymat sur laquelle nous nous sommes accordés avec le comité de pilotage de l'étude (les noms des établissements et des personnes interrogées ne sont donc pas donnés ou sont fictifs). Il s'agit en effet non pas de nommer telle ou telle action qui serait donnée « en exemple », mais d'en souligner les caractéristiques pour dégager des pistes de réflexions éventuellement utiles dans d'autres situations particulières.

Dans un premier temps, nous avons dressé une liste la plus exhaustive possible des actions menées dans la région afin de prendre la mesure de leur diversité (discipline artistique concernée, public visé, territoire de mise en œuvre, etc.), et de choisir parmi elles – et en concertation avec le comité de pilotage – celles à étudier. Pour recenser les actions existantes, nous avons envoyé un courriel aux directeurs de tous les établissements publics de la région, établissements « classés » (CRR, CRD, CRC et CRI) et établissements publics non classés. Pour nous assurer que les musiques actuelles soient bien représentées dans l'étude, un courriel a été envoyé dans un second temps à une liste non exhaustive de SMAC et d'établissements d'enseignement artistique non publics. Dans le courriel, nous avons adopté une définition large du terme de « démocratisation » en parlant d'actions « à l'attention d'un public habituellement peu touché par l'apprentissage de la pratique de la musique, de la danse et/ou du théâtre (milieu social, éloignement géographique, handicap, etc.) ». Toutes les actions désignées par les établissements eux-mêmes comme faisant partie de ce périmètre ont été recensées (une cinquantaine au final)². Nous en avons présélectionné 17, qui couvraient l'ensemble du territoire rhônalpin (excepté le Département de l'Ain où aucune action étudiable n'a été portée à notre connaissance). Parmi ces 17 actions, 6 ont finalement été choisies lors d'une réunion du comité de pilotage de l'étude³.

Avec ces 6 actions, l'enquête couvre 5 départements différents (tous les départements de Rhône-Alpes sauf l'Ain, la Drôme et la Loire). Comme le montre le tableau récapitulatif ci-dessous, ces 6 actions sont très distinctes, en termes de partenaires impliqués, d'âges du

² Un tableau récapitulatif des caractéristiques principales de ces actions initialement recensées figure en annexe.

³ Outre les chercheurs et les représentants de la Nacre, le comité de pilotage était alors composé de : Cédric Pellissier, Bob Revel, Fabien Spillmann, Martial Pardo, Carole Angonin, Gaspard Bouillat-Johnson, Alain Desseigne, et Mireille Poulet-Mathis. La liste complète des personnes ayant participé au comité de pilotage de l'étude figure en 4^{ème} de couverture du rapport.

public visés, de territoires concernés, et de type de disciplines enseignées. Au niveau des partenariats, deux sont en partenariat avec des centres sociaux, deux avec des établissements scolaires, une avec le Service Petite Enfance d'une municipalité, et une avec le Pôle jeunesse d'une ville. Au niveau de l'âge du public visé, il va de la petite enfance à la fin de l'adolescence. Au niveau des lieux géographiques, une action se situe en milieu rural tandis que les autres concernent plutôt des quartiers populaires de villes moyennes ou grandes. Les disciplines artistiques sont aussi variées : éveil musical, pratique instrumentale, danse, théâtre, chant, composition musicale sur ordinateur. Concernant enfin le statut des établissements, cinq sont des établissements publics et un ne l'est pas mais est reconnu par le Ministère de la Culture et de la Communication au titre du code de l'éducation.

Les six actions étudiées

N° de l'action	Type d'établissement	Descriptif	Partenaires	Territoire	Type	Public	Disciplines
N° 1	CRI	Parcours de découverte dans le temps et le cursus scolaires (IDD)	Un collègue et une compagnie de théâtre	Petite ville dans zone rurale enclavée	Hors les murs	Collégiens (5 ^{ème} en particulier)	Musique, théâtre et danse
N° 2	CRC	Stages gratuits pendant les vacances scolaires	Pôle jeunesse de la Ville	Banlieue populaire d'une grande ville / Conservatoire situé hors-ZUS	Dans les murs	Enfants, adolescents et adultes	MAO et chant
N° 3	CRD	Parcours danses orientale et hip-hop en centre social puis au conservatoire	Centres sociaux	Quartiers populaires classés ZUS d'une grande ville / Conservatoire situé hors-ZUS	Hors et dans les murs	Enfants et adolescents	Danses orientale et hip-hop
N° 4	CRC	Orchestre à l'école	École élémentaire	Banlieue populaire d'une grande ville / Quartier classé ZUS / Conservatoire situé hors-ZUS	Hors les murs	Élèves de CM1-CM2	Pratique instrumentale collective
N° 5	Établissement associatif	Amener des enfants et adolescents de quartiers populaires à rencontrer le répertoire d'un Orchestre	Orchestre de région, et centres sociaux et maison de l'enfance	Ville moyenne	Dans et hors les murs	Enfants de 9 à 15 ans	Composition musicale sur ordinateur
N° 6	CRC	Ateliers musicaux parents-enfants	Service Petite Enfance, Centre Social Municipal et PMI	Ville moyenne / Conservatoire situé en ZUS	Dans les murs	Enfants de 0 à 3 ans et leurs parents	Éveil musical

. Action n° 1/ Un parcours d'éducation artistique et culturelle au collège

L'action que nous allons analyser ici consiste en un parcours d'éducation artistique et culturelle mis en place dans un collège d'une petite commune rurale⁴. Ce parcours se compose de quatre dispositifs spécifiques dédiés chacun à un niveau de classe (6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème}). Pleinement intégré aux programmes scolaires, il touche tous les élèves de l'établissement. Il a pour objectif de permettre à chaque collégien de découvrir et d'expérimenter, tout au long de son cursus au collège, des pratiques artistiques variées, liées en particulier au spectacle vivant (théâtre, danse, musique). Pour ce faire, il fait intervenir dans le cadre et le temps scolaires des artistes et des enseignants de conservatoire, qui sont amenés à collaborer avec les professeurs du collège. Un conservatoire à rayonnement intercommunal disposant d'une antenne locale dans la commune et une compagnie de théâtre professionnelle en résidence dans cette même commune sont les porteurs artistiques du parcours. Impulsé et soutenu par le Conseil général, celui-ci a été expérimenté lors de l'année scolaire 2011-2012 auprès des seules classes de 5^{ème}, avant d'être étendu dès l'année suivante à l'ensemble des niveaux. Depuis 2012-2013, toutes les classes de l'établissement sont donc concernées par le parcours. Chaque niveau dispose de son propre dispositif en lien avec le programme scolaire. Toutes les classes d'un même niveau participent au même projet, ce qui conduit à faire travailler ensemble des élèves de classes différentes.

L'enquête de terrain a été menée en 2012-2013 et a porté sur le projet réalisé par les classes de 5^{ème}. Celui-ci a consisté à concevoir, à raison d'une séance de deux heures par semaine de novembre 2012 à mars 2013, un spectacle articulant trois disciplines artistiques : la musique, la danse et le théâtre. Le moyen-âge, qui figure au programme de 5^{ème} en Français et en Histoire, a été retenu pour être le thème du spectacle. Le projet s'est déroulé en deux temps. De novembre à décembre 2012, les élèves ont suivi tout d'abord des modules de découverte par la pratique des trois disciplines artistiques proposées. Ces modules étaient encadrés par deux enseignantes du conservatoire (danse et musique) et une comédienne, assistées par des professeurs de collège et une assistante d'éducation (AED). D'autres séances, animées par des professeurs du collège seuls, ont eu pour but d'écrire les textes du spectacle. Au terme de cette première phase, les élèves ont émis des vœux pour indiquer la

⁴ Au recensement de 2011, cette commune comptait un peu plus de 3 000 habitants.

discipline qu'ils avaient préférée et qu'ils souhaitaient poursuivre. Trois groupes ont alors été constitués et les élèves se sont ainsi spécialisés. L'atelier théâtre ayant été largement plébiscité, tous n'ont pas obtenu leur premier choix. De janvier à mars 2013, chaque groupe (toujours encadré par une artiste et un professeur) a créé et travaillé sa propre partie du spectacle. Le projet a abouti le 19 mars à deux représentations – l'une pour les élèves et professeurs du collège, l'autre pour les familles des enfants – données dans une salle de spectacle de la commune. Ces deux représentations avaient été précédées de deux journées de répétition générale réunissant les trois groupes.

Récapitulatif de l'enquête de terrain

L'enquête de terrain s'est déroulée dans de bonnes conditions. Nous avons pu assister à au moins une séance de chacun des ateliers, ainsi qu'aux répétitions générales et aux représentations. Nous avons également eu la possibilité d'observer une séance de travail des élèves avec leurs professeurs seuls, ce qui a permis de mesurer l'importance de l'ancrage scolaire du projet. Des entretiens ont été menés avec les intervenantes des ateliers théâtre et musique, ainsi qu'avec 4 élèves. Dans les pages suivantes, nous nous appuyons également sur les entretiens réalisés par Sébastien Gardon avec le proviseur de la cité scolaire, le principal adjoint du collège et le chef de projet au Conseil général.

Entretiens réalisés (N= 6)		
Élodie	Intervenante théâtre	5 février 2012
Isabelle	Intervenante musique	19 février 2013
Ivanie	Élève, groupe théâtre	18 juin 2013
Mathis	Élève, groupe musique	18 juin 2013
Julien	Élève, groupe danse	19 décembre 2013
Morgane	Élève, groupe danse	19 décembre 2013
Observations réalisées = 17h40 d'observation		
Travaux sur le moyen-âge avec des professeurs du collège		11 décembre 2012 (2 heures)
Atelier théâtre		29 janvier 2013 (2 heures)
Atelier danse		5 février 2013 (2 heures)
Atelier musique		19 février 2013 (2 heures)
Atelier théâtre		18 mars 2013

	(2 heures)
Répétition générale du spectacle	18 mars 2013 (3 heures)
Répétition générale du spectacle	19 mars 2013 (3 heures)
Première représentation devant les élèves et professeurs du collège	19 mars 2013 (35 mn)
Débriefing de la première représentation / Briefing de la seconde représentation	19 mars 2013 (30 mn)
Seconde représentation devant les familles des élèves	19 mars 2013 (35 mn)

1. De l'éducation artistique au collège

1.1. *Le montage du projet*

Le parcours d'éducation artistique et culturel mis en place au collège est né d'une proposition du Conseil général du département concerné. Celui-ci mène depuis plusieurs années une « politique de soutien et de mise en cohérence de l'éducation, des enseignements dits "spécialisés" et des pratiques artistiques liés au spectacle vivant »⁵. Cette politique se donne pour objectif de répondre à plusieurs problématiques, en particulier celle d'un manque de coordination entre éducation artistique dans le cadre scolaire et pratiques et enseignements artistiques extrascolaires. Or la mise en relation de ces deux univers sociaux, l'institution scolaire d'une part, les mondes de l'art d'autre part, apparaît au Conseil général comme une mission d'importance. Pour y répondre, une action expérimentale d'éducation artistique à destination de collégiens, croisant différents arts de la scène et faisant intervenir dans le cadre scolaire des artistes-enseignants, a été imaginée. Le collège où se situe l'action étudiée est apparu au Conseil général comme un terrain de choix pour tester empiriquement l'action car la commune dans laquelle il se trouve, bien que située dans une zone géographique enclavée dont on pourrait penser qu'elle limite l'offre culturelle disponible, compte sur son territoire plusieurs acteurs culturels professionnels. La commune dispose d'une antenne locale d'un conservatoire de musique et de danse à rayonnement intercommunal et accueille en résidence une compagnie de théâtre professionnelle. Avant l'expérimentation de l'action, ces acteurs culturels travaillaient fréquemment dans les établissements scolaires de la ville mais sous des formats variés, sans qu'aucun programme coordonné et cohérent n'existe.

⁵ *Projet d'expérimentation de parcours d'initiation artistique pluridisciplinaire.*

Sollicitée par le Département, la direction du collège a répondu favorablement car elle était notamment incitée par la réforme scolaire de 2009 introduisant l'enseignement de l'histoire des arts dans les programmes de collège, à renforcer et systématiser ses liens avec les acteurs culturels locaux⁶. La première réunion visant à élaborer le projet d'action a eu lieu en mars 2010. La méthodologie retenue a été celle d'une « co-construction entre équipe éducative du collège et acteurs culturels susceptibles d'intervenir, avec l'appui du chef de projet du schéma départemental de développement des enseignements artistiques du Conseil général »⁷. Le conservatoire de musique et de danse a été désigné comme le porteur du projet, la direction artistique étant assurée par le conservatoire et la compagnie de théâtre en résidence dans la commune.

Quatre grands objectifs sont ciblés par le *Projet d'expérimentation*. Tout d'abord un objectif 1) d'« éducation artistique », consistant à permettre à des collégiens de découvrir et explorer des pratiques artistiques, à la fois comme spectateurs et comme acteurs. Puis 2) vient un objectif scolaire. Les parcours sont le produit d'un travail co-construit par l'institution scolaire et les acteurs culturels. Ils doivent permettre d'« apporter de nouvelles motivations et aiguïser le goût à apprendre des collégiens ». Ensuite 3) un objectif de démocratisation artistique, consistant à mettre en contact avec la Culture un public qui ne serait pas touché par elle par ailleurs ; l'explication résidant ici moins dans des facteurs proprement sociaux que dans des raisons géographiques. Enfin 4) un objectif de formation des artistes amateurs, le croisement de différents arts devant permettre de former des artistes plus complets.

Ces quatre objectifs forment en fait deux blocs, qui renvoient d'une part à des enjeux culturels (éduquer, démocratiser et former), et d'autre part à des enjeux proprement scolaires. Cette dualité des buts visés par l'action correspond aux missions différenciées qui sont celles des institutions qui la portent. De fait, le soutien aux enseignements artistiques et aux pratiques liées au spectacle vivant apparaît comme l'une des motivations initiales et prépondérantes du Conseil général, tandis que la direction du collège conçoit d'abord le

⁶ Promesse de campagne de Nicolas Sarkozy en 2007, l'introduction de l'histoire des arts dans les programmes scolaires est réalisée par Xavier Darcos. Elle est effective à la rentrée de septembre 2008 pour le primaire, à celle de septembre 2009 pour le secondaire. « Cette nouvelle matière embrasse tous les champs, de l'architecture à la vidéo, afin de livrer aux élèves des "repères historiques et méthodologiques indispensables à la compréhension des œuvres", sans oublier le "contact direct avec celles-ci". Les chefs d'établissement sont priés de conclure à cette fin des accords avec les institutions culturelles du territoire, si ce n'est déjà le cas ». (E. Wallon, « Espoirs et déboires de l'éducation artistique », in B. Toulemonde (dir.), *Le Système éducatif en France*, Paris, La Documentation française, 2009, p. 191-196, p. 193).

⁷ *Projet d'expérimentation de parcours d'initiation artistique pluridisciplinaire*.

parcours comme un mode particulier d'acquisition et/ou de consolidation des connaissances scolaires.

1.2. Découvrir et explorer des pratiques artistiques : éveil au corps et aux sensations

Comme on l'a dit précédemment, l'une des motivations initiales du Conseil général à mettre en place un tel parcours d'éducation artistique était de systématiser les liens pouvant exister entre d'une part l'institution scolaire, d'autre part les établissements d'enseignement artistique et les artistes professionnels. De manière sous-jacente, l'objectif visé est en fait de favoriser la démocratisation de l'accès aux pratiques artistiques et culturelles. Il s'agit de se saisir de l'institution scolaire, qui capte l'ensemble des enfants d'une classe d'âge sans distinction d'origine sociale et/ou de capital culturel, pour les mettre tous en contact avec la Culture (légitime) et les Arts. C'est pourquoi lorsque l'idée d'un parcours cohérent d'éducation artistique et culturelle a été soumise à la direction du collège, le chef de projet au Conseil général a insisté pour que l'action n'entre pas dans le cadre des CHAM (Classes à Horaires Aménagés), qui sont des dispositifs optionnels qui reposent sur le volontariat et ne concernent qu'un nombre limité d'élèves. De fait, le mode de recrutement des CHAM fait peser sur elles le risque que s'y retrouve majoritairement un public *a priori* déjà sensibilisé à la culture légitime et aux pratiques artistiques à l'extérieur du monde scolaire, au sein de leurs familles. Comme l'ont montré de nombreuses enquêtes sociologiques⁸, c'est précisément au sein des familles, que naissent les inégalités d'accès et de rapports à la culture. À l'inverse, l'ambition du Conseil général était bien de toucher l'ensemble des collégiens.

L'enjeu de la démocratisation culturelle est bien perçu par la direction du collège. En entretien, le proviseur et le principal-adjoint de l'établissement soulignent que le public scolaire qu'ils accueillent est d'origine sociale très populaire. Le taux de boursiers y est par exemple important. Hormis quelques familles disposant de salaires conséquents, l'essentiel de la population connaît une relative pauvreté. Le proviseur et le principal-adjoint ont ainsi

⁸ Parmi les recherches récentes, on peut citer notamment : M. Court et G. Henri-Panabière, « La socialisation culturelle au sein de la famille : le rôle des frères et sœurs », *Revue française de pédagogie*, n° 179, 2012, p. 5-16 ; B. Lahire, *La Culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, La Découverte, 2004 ; C. Mennesson, « Socialisation familiale et investissement des filles et des garçons dans les pratiques culturelles et sportives associatives », *Réseaux*, n° 168-169, 2011, p. 87-110 ; F. Renard, « "Reproduction des habitudes" et déclinaisons de l'héritage. Les loisirs culturels d'élèves de Troisième », *Sociologie*, vol. 4, n° 4, 2013, p. 413-430 ; C. Tavan, « Les pratiques culturelles : le rôle des habitudes prises dans l'enfance », *Insee première*, n° 883, 2003.

pleinement conscience d'avoir un « gros rôle » à jouer pour l'accès à la Culture de ce public jugé « difficile ». Ils tiennent pour une de leurs missions d'apporter les arts à tous les publics. Pour ce faire, ils entendent pérenniser le parcours d'éducation artistique et culturelle, qui a été intégré au volet culturel du Projet d'établissement et du Contrat d'objectif signés avec le Recteur d'Académie. Le principal-adjoint a par ailleurs tenu à rendre clairement visible le dispositif dans les emplois du temps des élèves afin de faciliter l'intervention des artistes et d'afficher la pleine reconnaissance des actions. Celles-ci sont, de fait, identifiables par les élèves comme n'importe laquelle des matières qui composent leur emploi du temps.

Le principal-adjoint, qui est chargé d'assurer le pilotage administratif et logistique du parcours, apparaît comme un soutien de poids qui défend vivement la visée d'éducation artistique du projet. Pour lui, l'École ne doit pas se fixer pour seule mission de transmettre des connaissances et des savoirs scientifiques, mais doit aussi permettre aux élèves de développer leur « sensibilité ». Dans cette perspective, l'art constitue un moyen privilégié :

« Si l'école doit apporter de la connaissance, de la science, elle doit aussi apporter de la sensibilité. Et si on n'a pas une éducation à la sensibilité, on ne pourra fabriquer que des gens qui pensent de manière désincarnée, des gens qui ne se connaissent même pas, à la rigueur, qui peuvent être de très bons mathématiciens mais qui ne connaissent même pas leurs propres choix, leurs propres goûts ».

Cette représentation de l'art comme instrument privilégié de l'éducation des sens recoupe la vision promue par les artistes intervenantes. Élodie, comédienne et intermittente du spectacle, insiste ainsi sur la dimension corporelle et émotionnelle qui imprègne l'initiation au théâtre et qui doit primer sur le texte. Pour elle, l'enjeu premier des ateliers est d'apprendre aux élèves à faire usage de leurs corps, à s'exprimer corporellement, à exprimer des émotions par le jeu, et en particulier par la gestuelle. Élodie regrette d'ailleurs beaucoup le manque de temps dont les élèves disposent pour monter le spectacle, qui fait que l'efficacité du travail réalisé chaque semaine tend à prendre le pas sur la recherche (des sensations, du jeu, de ce qui marche, etc.), pourtant conçue comme une dimension essentielle du travail de comédien :

« Faut être efficace là. C'est-à-dire que tu vois par exemple cet après-midi... t'étais pas là mais à un moment donné j'essayais de leur donner des indications de jeu et tout ça. (...) Ça marchait pas, ils entendaient pas. Donc à un moment donné, je leur montre et je leur dis : "Faites comme je fais". Ce que je ferais jamais en atelier extrascolaire parce qu'on a vraiment le temps de leur faire chercher. Euh... là y a un temps de recherche qui est moindre. Voilà. Ce que vraiment j'aime leur apprendre c'est que faire du théâtre c'est pas trouver, c'est chercher. Et que c'est cette recherche-là qui en tout cas nous intéresse à la Compagnie. C'est pas pour rien qu'on fait beaucoup de spectacles sur le thème de la science. C'est que la recherche nous intéresse vachement plus que le résultat final ».

Isabelle, professeure de piano et d'ensemble musical au conservatoire et animatrice de l'atelier musique, conçoit également l'éducation artistique comme une « approche aux sensations » qui consiste à « mettre en éveil les sens » : « Et c'est ça qui m'intéresse énormément c'est mettre en éveil la sensibilité, l'écoute. Être hypersensible, hyperattentif. » De fait, elle aussi regrette un calendrier trop serré. Elle souhaiterait que l'action puisse se dérouler sur une année scolaire complète, ce qui permettrait aux élèves d'avoir du temps pour apprendre à ressentir et pour permettre à un collectif de se construire :

« Donc je regrette un peu cette formule-là moi. Pour moi, ça devrait être quelque chose qui est fait sur toute l'année, avec vraiment en fond (...) l'importance du groupe, l'importance de mettre en échos et en résonance sa sensibilité aussi parce que les enfants ne savent plus trop ça. Euh... et écouter, ils savent plus trop ressentir, ça va trop vite aujourd'hui, tout va très vite. Et tout d'un coup les mettre un peu en suspens c'est vachement intéressant. C'est une belle expérience à leur faire vivre à cet âge-là. Ça peut être fait par les arts. Et je trouve ça vachement intéressant si on a le temps de le faire. Mais si à nouveau on tombe dans un panneau de production ou de quelque chose qui va trop vite, on est un peu à côté de la plaque. Donc c'est ça que je trouve un peu dommage cette année ».

La citation précédente dit davantage que le regret du manque de temps. D'une certaine manière, elle positionne le travail de l'art en rupture avec le travail scolaire. Alors que ce dernier suppose un calendrier préalablement défini et un objectif précis, prenant par exemple la forme d'une « production », l'apprentissage des arts réclame à l'inverse un temps qui soit moins découpé et rationalisé. Il s'agit de laisser des sensations émerger, s'installer. Le corps tient ici une place centrale. La sémantique de l'extrait met en avant le travail *du* et la découverte *par* le corps : « sensibilité », « ressentir », « écouter ». Les organes sensoriels sont ici mobilisés. L'usage dépréciatif dans l'extrait du mot « production » n'est pas anodin. Il s'agit de dénoncer le finalisme supposé de l'école, c'est-à-dire l'idée qu'il faudrait nécessairement arriver à un résultat qui soit objectivable (évaluable), tandis que l'intérêt premier de l'art résiderait dans l'expérience de sensations.

1.3. Soutenir les apprentissages scolaires

La démocratisation culturelle, au sens où il s'agit de permettre à tous les élèves de découvrir des pratiques artistiques, est un objectif partagé par tous les acteurs impliqués dans l'action. Or cet objectif n'est pas déconnecté d'enjeux et d'attentes proprement scolaires, et ce à deux niveaux. Tout d'abord parce que les actions d'éducation artistique et culturelle mises en place au collège entrent dans le cadre de l'enseignement de l'histoire des arts. Or, depuis

2009, l'histoire des arts fait partie intégrante des programmes scolaires⁹. Elle est même sanctionnée par une épreuve au brevet des collèges. Il est attendu des élèves qu'ils maîtrisent au terme de leur cursus un certain socle de connaissances sur les arts. La démocratisation culturelle est donc, d'une certaine manière, pleinement intégrée aux missions de l'École et le parcours d'éducation artistique et culturelle au cursus scolaire des collégiens du collège étudié.

Mais il est également espéré de la participation des élèves au parcours des bénéfices scolaires plus généraux et plus immédiatement visibles. Le proviseur insiste particulièrement sur ce point. À ses yeux, l'objectif réel de contribuer à la démocratisation culturelle ne doit pas masquer que, dans la mesure où l'action s'inscrit dans le temps et le cadre scolaires, ainsi que dans les parcours scolaires des élèves, des retombées scolaires sont aussi, voire surtout, attendues. Les professeurs en particulier nous dit-il, espèrent des bénéfices sur le plan du comportement, de l'implication dans les tâches scolaires ou encore en termes d'apprentissage et de résultats. Il est notamment espéré que le parcours permette à certains élèves en difficulté de rattraper scolairement.

Les acteurs scolaires ne sont d'ailleurs pas les seuls à placer dans l'action de tels objectifs. L'initiateur du projet au Conseil général, qui apporte son appui technique à la mise en œuvre du parcours, voit dans celui-ci un outil alternatif à l'« éducation classique » pour intéresser les élèves aux thématiques du programme scolaire (comme le moyen-âge dans le cas des 5^{ème}). Il l'envisage également comme un moyen pouvant contribuer à remobiliser les élèves en difficulté.

Les attentes scolaires sont donc loin d'être négligeables. Et il semble même qu'elles tendent à s'affirmer au fil du temps. Un texte, daté du 13 janvier 2011 et faisant un point d'étape sur la réalisation du projet expérimental¹⁰, liste par exemple plusieurs éléments à améliorer dans le dispositif, dont un ressort qui est particulièrement intéressant :

« Le besoin d'une approche préalable avec les élèves comme avec les parents est ressenti, de manière à exposer les objectifs de ces actions d'éducation artistique, qu'elles soient reçues comme de véritables moments d'éducation et non de

⁹ Il faut préciser ici que les établissements scolaires bénéficient d'une autonomie importante dans l'élaboration de leurs enseignements de l'histoire des arts, conçue comme une discipline transversale pouvant faire intervenir des professeurs de différentes matières.

¹⁰ *Point d'étape sur l'expérimentation d'action d'éducation artistique aux arts de la scène*, compte-rendu d'une réunion du 13 décembre 2011.

récréation. Un écrit et une évaluation interactive avec les élèves semblent nécessaires ».

Cette citation constitue une bonne illustration de l'ancrage scolaire du projet. Dans l'esprit des acteurs qui la portent, l'action ne saurait être détournée de ses visées éducatives et de ses fins d'apprentissage. Il leur apparaît donc que ces dernières doivent être bien connues et perçues à la fois par les élèves et leurs parents. Si, tels qu'ils sont formulés, on ne sait pas précisément ce qui est entendu par « un écrit et une évaluation interactive », on perçoit néanmoins une volonté de renforcement de l'encadrement scolaire. Le recours à l'écrit et à l'évaluation – soit à des pratiques profondément incorporées aux modes d'action scolaires, et même constitutifs de la forme scolaire d'apprentissage – a pour effet de rappeler et d'explicitier la dimension scolaire du projet (qui ne doit pas être perçu par les élèves et leurs familles comme un moment de « récréation ») et des buts fixés.

Il faut noter que le retour de l'établissement sur l'année d'expérimentation semble avoir conforté le proviseur et le principal-adjoint dans la possibilité de tirer des profits scolaires de l'action. Selon eux, des élèves en difficulté dans certaines disciplines sont parvenus à se valoriser dans le projet. Il semblerait également que les élèves lisent avec plus de curiosité. Le proviseur et le principal-adjoint analysent l'implication des élèves comme le résultat de la possibilité qui leur est donnée de s'investir dans les murs de l'établissement, mais en dehors de leurs enseignements et enseignants traditionnels. La possibilité de faire des choix parmi les disciplines proposées est également perçue comme un élément capable de stimuler l'investissement des élèves.

Au final, on observe que visées artistiques et visées scolaires imprègnent l'action. Au niveau des concepteurs, ces objectifs pluriels ne recoupent pas strictement la distinction entre acteurs du monde artistique et culturel et acteurs du monde scolaire. Ils ne coexistent pas séparément, mais tendent à se mêler pour la promotion d'un projet éducatif global. Il s'agit de promouvoir une « approche de la culture et des arts en tant qu'élément d'éducation et plus globalement de "construction" de l'individu »¹¹. La dimension artistique, en revanche, prime très nettement dans les discours des artistes-enseignants. Nous verrons même que pour elles, casser certaines logiques scolaires peut paraître bénéfique pour faciliter la découverte et l'expression artistiques des élèves.

¹¹ *Ibid.*

2. Mise en œuvre de l'action

Nous allons dans cette partie étudier la mise en œuvre concrète de l'action. Nous traiterons exclusivement du projet réalisé par les classes de 5^{ème} lors de l'année scolaire 2012-2013, qui est celui sur lequel ont porté les observations. Il convient de noter en préambule que ce projet ne fait pas seulement écho aux programmes d'histoire des arts, mais qu'il entre dans le cadre des Itinéraires de Découverte (IDD). Introduits dans le programme des classes de 5^{ème} à la rentrée de 2002, les IDD sont des modules d'enseignement interdisciplinaires par projets visant à favoriser l'apprentissage de l'autonomie par les élèves. Bien que devant servir l'acquisition par ces derniers des savoirs composant le programme scolaire, les IDD s'efforcent de développer des dispositifs pédagogiques alternatifs au modèle de la salle de classe. Chaque établissement est autonome pour élaborer ses propres IDD. Désormais, il nous arrivera dans ce texte de parler des IDD pour désigner l'action.

2.1. *Bornage scolaire, autonomie des artistes*

L'un des principes qui a guidé la conception du parcours est celui de la co-construction du projet artistique par des artistes-enseignants d'une part et l'équipe éducative du collège d'autre part. Cette idée de la co-construction est largement mise en avant dans les textes et les discours institutionnels portant sur l'action. Or, alors que le terme suppose une collaboration étroite entre les différents acteurs, les observations sur le terrain conduisent à relativiser cette présentation. C'est en effet plus un net partage des rôles et des tâches entre les artistes et les professeurs qu'un véritable travail conjoint qui se donne à voir sur le terrain.

En premier lieu, il est nécessaire de souligner le fort ancrage scolaire de l'action. Les ateliers suivis par les élèves se déroulent dans les murs du collège et durant le temps scolaire. Ils s'inscrivent doublement dans le programme scolaire, du fait qu'ils relèvent des IDD et que le thème du spectacle (le Moyen-âge) figure aux programmes de français et d'histoire. Ils mobilisent enfin des professeurs sur leurs heures de service. Ce sont d'ailleurs ces derniers qui, en accord avec la direction du collège, ont déterminé et imposé la thématique du moyen-âge. Il faut noter en outre que les quelques séances assurées par les professeurs seuls durant la première phase des IDD, s'apparentent très clairement à des cours classiques. Il s'est agi pour l'essentiel de travailler sur des textes, que ce soit pour les lire ou pour les écrire. L'une des séances à laquelle on a assisté a ainsi été consacrée à la lecture et la compréhension d'un

extrait de *Gargantua* de Rabelais. L'exercice consistait dans un premier temps à chercher dans le dictionnaire le sens des mots difficiles (préalablement surlignés) et à en rédiger une définition. Puis la professeure interrogeait les élèves, notant leurs propositions de définition au tableau. On est ici dans un format tout à fait scolaire, la séance consistant peu ou prou en un cours de français.

Cet ancrage scolaire est une caractéristique fondamentale de l'action. Celui-ci s'accompagne toutefois d'une autonomie importante laissée aux artistes intervenantes. La direction et la conception du spectacle leur sont en grande partie confiées. Certes, le thème général leur est imposé et pèse sur elles comme une contrainte dont elles aimeraient s'affranchir. Élodie, l'intervenante théâtre, dit d'ailleurs avoir tenté de négocier avec les professeurs lors des premières réunions, mais que le choix du thème s'est révélé ne pas être discutable : « Nous ça fait deux ans qu'on essaye de se sortir de ce thème-là avec Maria et Isabelle ». Cette contrainte du thème imposé est citée par Élodie comme « une des problématiques de bosser avec un établissement de l'Éducation nationale » : « C'est qu'on est obligé de rester dans le programme. Et du coup des fois c'est un peu... ». Malgré cela, les intervenantes disposent d'une marge de manœuvre importante pour élaborer le spectacle (« Et le spectacle on l'a monté avec Maria et Isabelle »). Ce sont elles qui, lors de réunions préparatoires dont était absente l'équipe éducative du collège, en ont construit la trame, dégagé les grands axes, écrit les principales lignes. Les sous-thèmes du spectacle (le monstrueux, la chevalerie, l'amour courtois) sont ainsi des trouvailles et des choix des intervenantes. La préparation du spectacle a nécessité, en amont des premières séances avec les élèves, tout un travail d'écriture auxquels les professeurs n'ont pas participé. Ce travail préparatoire a notamment débouché sur un déroulé complet du spectacle qui a ensuite été présenté aux professeurs. Ces derniers sont donc en fait entrés dans l'action plus tardivement et, alors que les missions de conception et de direction dévolues aux intervenantes ont requis un travail conséquent hors de la présence des élèves, leur périmètre d'intervention s'est pour l'essentiel limité aux séances avec les élèves. La différenciation des rôles entre les artistes et l'équipe éducative du collège va se traduire concrètement par une division du travail très marquée. Du fait qu'elles tiennent les rênes de la conception du spectacle, les intervenantes vont en piloter la mise en œuvre et reléguer les professeurs à des tâches plus périphériques. Signe de leur dépossession, une professeure nous dira d'ailleurs qu'elle et ses collègues ont du mal à « savoir où on va ».

2.2. Une nette division du travail

Lors des séances d'apprentissage et de répétition, une répartition des rôles et des tâches très marquée s'observe. Parce qu'elles possèdent les savoir-faire artistiques, mais aussi parce qu'elles ont conçu le spectacle, les artistes ont la main sur la conduite de l'action. Elles dirigent les séances, gèrent la progression de la préparation du spectacle, prennent les décisions qui s'imposent. *A contrario*, les professeurs apparaissent systématiquement en retrait, prenant peu la parole et intervenant rarement. Ils restent cantonnés à un rôle d'appui et à l'exécution de tâches périphériques qui n'entrent pas dans le « cœur » artistique du spectacle.

Dans l'atelier théâtre, si la professeure qui accompagne Élodie fait l'appel en début de séance, elle se place ensuite en retrait. C'est alors Élodie qui monopolise la parole, donne les consignes, demande aux élèves de faire le silence lorsqu'il y a trop de bruit, fait la discipline, etc. La professeure est non seulement le plus souvent silencieuse, mais se tient même physiquement à l'écart. Dès les exercices d'échauffement, elle est assise sur un bureau situé à une extrémité de la pièce tandis que les élèves et Élodie occupent un grand espace au centre de celle-ci. Ses prises de parole, qu'il s'agisse d'émettre une suggestion ou de réprimander un élève jugé « insupportable », sont rares (lors d'une des séances que nous avons observées, nous n'en avons relevé que deux). Son attitude dénote néanmoins une véritable implication. Elle est attentive à ce qu'il se passe mais le cours de la séance est pris et tenu en mains par Élodie.

Une configuration analogue s'observe dans l'atelier danse, quoique de façon moins marquée. Lors des phases d'échauffement, la professeure est par exemple intégrée au cercle formé par l'intervenante (Maria) et les élèves. Par la suite, elle assiste Maria de manière plus active, n'hésitant pas à corriger les erreurs chorégraphiques de certains élèves.

Plus que dans les autres ateliers, c'est en musique que le binôme de l'intervenante, qui n'est pas professeur mais assistante d'éducation¹², est le plus discret et effacé. Sans doute son statut participe-t-il de cette réalité. En effet, n'enseignant pas, n'ayant pas ses propres élèves, mais occupant aussi une position dominée dans l'espace des personnels du collège, l'AED est non seulement moins tenue par l'attente d'éventuelles retombées scolaires du projet, mais aussi moins légitime. Isabelle, l'intervenante, nous dit d'ailleurs en entretien que, si ça se

¹² Les assistants d'éducation (AED) sont les surveillants.

passer très bien avec elle, elle préfère tout de même travailler avec des professeurs puisqu'il y a « quand même une grande implication pédagogique de leur part ». Durant les séances, l'AED se tient assise sur une chaise, en marge des élèves tandis qu'Isabelle est à l'inverse pleinement intégrée au groupe formé par les élèves. Le rôle de l'AED se réduit pour l'essentiel à veiller à ce que les élèves soient disciplinés. Ainsi, lors des temps morts, elle en profite souvent pour recadrer discrètement les élèves jugés insuffisamment attentifs. Ce n'est pas pour autant que l'intervenante n'assure pas ces tâches elle aussi. En définitive, c'est même elle qui définit les règles. Nous avons par exemple pu observer une scène très significative de ce point de vue. Au cours d'une séance, un élève demande à l'AED si elle peut se rendre aux toilettes. Cette dernière hésite deux secondes avant qu'Isabelle n'intervienne et tranche en s'adressant directement à l'élève : c'est non.

D'une manière générale, on constate que si le périmètre d'action des professeurs et de l'AED est réduit et se limite parfois à assurer la discipline, en revanche il n'y a pas de tâches dont sont exclues les intervenantes. Et pour ce qui concerne la discipline, elles sont même les premières à s'en occuper. C'est ainsi une hiérarchisation des rôles et des fonctions que l'on observe : les intervenantes dirigent, les professeurs et l'AED assistent. Dans l'atelier musique, l'AED est par exemple chargée de lancer le disque tandis que l'intervenante dirige les élèves à la manière d'un chef d'orchestre. On voit là une distinction nette entre un rôle d'appui d'une part et un rôle de direction d'autre part.

Cette division du travail entre les artistes et l'équipe éducative va se révéler encore plus visible lors des répétitions générales au cours desquelles tous les groupes, et donc tous les élèves, sont réunis. Comme durant les séances précédentes, les intervenantes dirigent les opérations (elles sont sur la scène avec les élèves) tandis que les professeurs (et l'AED) sont physiquement en retrait (positionnés dans l'espace destiné au public). Mais cette fois-ci, les intervenantes demandent explicitement aux professeurs de se charger d'assurer la discipline afin que les répétitions soient efficaces. Par ailleurs, lorsqu'il s'agit de régler certains détails du spectacle, les intervenantes discutent entre elles et prennent les décisions seules. Exclues de ces échanges, les professeurs n'ont alors aucune prise sur la dimension artistique des événements et semblent plus que jamais désemparés de ce qui se passe. Mais le plus significatif se déroule sans doute lors des longs temps de pause, comme les repas. Dans ces moments, les intervenantes se soustraient à la présence des élèves. Elles mangent par exemple entre elles, à l'écart. Les professeurs et l'AED prennent alors en charge les élèves. L'AED distribue les plateaux-repas aux élèves et les professeurs les surveillent et mangent avec eux. La même

configuration se retrouve lors de la pause goûter de l'après-midi. Les intervenantes annoncent même alors à l'équipe éducative qu'elles s'éclipsent trois quarts d'heure pour « décompresser ». On voit bien ici la division du travail : aux intervenantes le rôle de direction artistique, aux professeurs la mission de gardiennage.

3. Pratiques pédagogiques et modes d'apprentissage

3.1. Casser des logiques scolaires

Dans le discours des intervenantes apparaît explicitement le désir de rompre, pour favoriser l'initiation aux pratiques artistiques, avec les logiques scolaires, jugées pesantes et inhibitrices, qui leur sont imposées au sein de et par l'institution. Élodie est particulièrement volubile à ce propos. Le fait que les ateliers aient d'ordinaire lieu dans les murs du collège constitue pour elle un handicap, ou à tout le moins un frein à la progression des élèves. Les hiérarchies, les réflexes, les attitudes scolaires persistent en effet avec le lieu. Celui-ci borne l'expérience des élèves. De la même manière, la présence de professeurs du collège peut aussi constituer un élément perturbateur en tant qu'ils représentent l'institution scolaire et l'ordre que celle-ci impose. Lors de l'entretien que nous menons avec elle en février 2013, Élodie se dit très impatiente des journées balisées consacrées aux répétitions générales (prévues pour les 18 et 19 mars suivants) car elles vont avoir lieu en dehors de l'établissement, dans une salle des fêtes de la commune :

« Ah ouais déjà je pense que le 18-19 ça va être vachement plus agréable qu'on soit à (nom de la salle des fêtes) et qu'on soit dans la salle des fêtes de (la commune), et pas dans le collège. Parce que ça libère un peu aussi, enfin ils sortent, c'est bien qu'ils sortent de l'établissement aussi quoi. (...) Moi je pense que sortir de l'établissement c'est pas mal. (...) Voilà quand on sort de l'établissement on a encore autre chose qui arrive quoi, on a encore d'autres choses qui se passent. Parce que dans l'établissement tu as encore les durs qui vont faire les durs, tu as encore voilà toutes les relations et... tous les statuts, toute la hiérarchie qui peut y avoir entre élèves. (...) Alors que dès que tu changes d'endroit... tout peut se casser la gueule. Même si tu as encore les profs et tout ça mais quand même ils sont que 4 profs donc c'est pas non plus le... ».

Pour contourner ces effets d'inhibition et casser un ordre scolaire perçu comme pesant, Élodie exige que les élèves la tutoient et l'appellent par son prénom. Elle emploie également un langage volontiers familier (comme par exemple le mot verlan « chelou ») dans le but assumé de réduire la distance avec les élèves. L'égalisation des positions et des statuts visée

par ce procédé est censée favoriser leur expression : « Enfin y a un moment donné on n'ose pas alors que le but c'est de faire exploser les barrières. En jeu en tout cas quoi. »

Isabelle attache quant à elle une grande importance aux notions de groupe et de solidarité collective, qui sont des conditions de possibilité pour jouer de la musique ensemble et qui ne semblent pas, selon elle, être transmises par l'école. L'école favoriserait au contraire plutôt la compétition et l'individualisation. En musique, il s'agit de construire quelque chose collectivement. Chaque élève doit par conséquent être intégré (« avoir une place ») et valorisé¹³ :

« Et c'est ça que je trouve moi le plus intéressant dans les IDD, c'est cette histoire où – je leur répète souvent et je sens qu'ils commencent à comprendre – cette histoire du groupe, de la sensation du groupe, d'être chacun une pierre dans le groupe. Qu'on ne peut pas se mettre tout d'un coup au centre du truc et tout faire basculer (...). Ça, je trouve c'est super important pour ça d'intervenir au collège parce que je pense qu'ils ont pas du tout cette notion-là (...) d'écoute collective, ou d'aide ou d'entraide ».

3.2. Impliquer les élèves

Dans leur pratique pédagogique, les intervenantes s'attachent à beaucoup impliquer les élèves dans la construction du spectacle et dans les prises de décision. Si elles manifestent une certaine directivité (dans la mesure où leurs prises de parole sont fréquentes pour expliquer, corriger et conseiller les élèves), elles (et les professeurs) ne font pas seuls des choix que les élèves n'auraient ensuite qu'à exécuter. Au contraire, aux différentes phases du travail, ces derniers sont consultés. On leur demande ce qu'ils pensent du spectacle, s'ils ont des idées pour les dialogues ou la chorégraphie, les costumes ou le décor, s'ils trouvent que les personnages conviennent, etc. Bref, les élèves ne sont pas de simples exécutants mais participent réellement à la conception du spectacle. On attend d'eux qu'ils soient force de proposition. Cet effort pour impliquer les élèves se matérialise notamment par des temps de débriefing en fin de répétitions. Là, on demande aux élèves leur avis sur la séance qui vient de se dérouler, on leur demande de critiquer leur performance pour l'améliorer. Et, dans l'ensemble, les élèves jouent le jeu. Lors de la dernière répétition de groupe, certains n'hésitent ainsi pas à dire qu'il y a eu des oublis, que les voix ne sont pas assez fortes, etc. ; certains font des suggestions pour dépasser un problème.

¹³ Notons qu'apprendre à vivre ensemble constitue aussi une valeur scolaire. En se positionnant contre l'École, Isabelle défend paradoxalement des valeurs promues par elle.

En musique notamment, Isabelle se révèle particulièrement soucieuse, non seulement d'associer pleinement les élèves à la conception de la pièce, mais aussi de leur ressenti. Après chaque phase de travail d'une heure, elle fait avec eux un bilan de ce qui vient d'être réalisé et demande aux élèves leur sentiment et leur avis. Elle pose par exemple la question suivante : « Que ressentez-vous, vous ? ».

Cet effort pour impliquer les élèves, pour qu'ils participent réellement à la fabrication du spectacle, n'est pas le seul fait des intervenantes mais caractérise aussi les manières de faire des professeurs durant les IDD. Par exemple, lors de la séance animée seulement par des professeurs que nous avons observée, l'une des tâches que les élèves avaient à réaliser était de puiser dans un texte littéraire du moyen-âge des éléments qui pouvaient être déclamés et qui pouvaient donc être intégrés aux dialogues du spectacle. La consigne demandait aux élèves de surligner d'abord les phrases qui leur plaisaient ou qui leur évoquaient quelque chose. Ce n'est que dans un second temps seulement qu'ils devaient noter les phrases qui leur paraissaient difficiles et leur posaient des problèmes de compréhension. La priorité était ici donnée à l'écriture du spectacle, dont les élèves devaient être parties prenantes, et non à l'objectif scolaire de compréhension de texte, bien présent cependant. C'est ainsi que les élèves ont pu retrouver dans les dialogues finaux du spectacle des phrases qu'ils avaient eux-mêmes sélectionnées ou écrites.

Cette pratique pédagogique est en fait pleinement conforme aux objectifs qui fondent le dispositif IDD, lesquels visent, par la réalisation de projets, l'apprentissage de l'autonomie par les élèves. Rompant avec une pédagogie directive jugée dépassée (qui considère les élèves comme des « réceptacles passifs du savoir déversé dans leurs oreilles ou étalé devant leur yeux »¹⁴), elle suppose et réclame à l'inverse un élève actif : « L'élève doit "prendre en charge son activité intellectuelle", être placé en situation de réflexion ou de production-crédation (vs situation d'entraînement systématique et répétitif) »¹⁵.

¹⁴ B. Lahire, « Fabriquer un type d'homme "autonome" : analyse des dispositifs scolaires », in B. Lahire, *L'Esprit sociologique*, Paris, La Découverte, 2007, p. 322-347, p. 329.

¹⁵ *Ibid.*

3.3. *Transmission orale, apprentissage pratique*

L'apprentissage dans les différents ateliers se réalise pour l'essentiel sur un mode pratique. Il s'agit principalement d'un apprentissage *par corps*¹⁶. En effet, les musiciens apprennent les techniques du jeu musical en jouant, les comédiens leur personnage en l'incarnant, les danseurs leur chorégraphie en l'interprétant, sans avoir recours pour ce faire à des supports écrits. Par exemple, dans l'atelier théâtre, l'un des exercices réalisés consiste à marcher en mimant son personnage, un autre à déclamer un « bonjour » en se mettant dans la peau de ce même personnage. C'est ensuite par la répétition et les corrections successives que les élèves s'ajustent et s'approprient leur rôle. L'apprentissage s'opère donc par expérimentation.

Élodie soutient activement l'idée que l'une des bases du jeu théâtral (et ce sur quoi elle insiste particulièrement lors des ateliers d'initiation qu'elle anime) est l'expression des émotions. Or elle privilégie le corps au texte pour favoriser cette expression. Le théâtre, selon elle, est avant tout un travail du corps, sur le corps :

« Moi je travaille énormément sur l'expression des émotions. Vraiment, pour moi, l'initiation, c'est ça, c'est la base. Et à partir du moment où (...) on a un panel d'émotions en jeu, on peut y aller, on peut déjà euh... avancer, pas mal. Donc tout ce qui est expression des émotions et puis le travail du corps. C'est ce qui nous intéresse à la compagnie en fait parce que on n'est pas énormément dans le texte, à la compagnie. En tout cas on fait jamais de texte classique. (...) Moi ce que j'aime bien avec les ados par exemple, c'est de leur faire découvrir des auteurs contemporains. (...) Ce que j'aime beaucoup c'est que souvent on arrive dans une classe, ils sont persuadés qu'on va leur faire réciter du Molière pendant deux heures. Et la surprise de bah non c'est pas du tout ça quoi. C'est de l'expression des émotions, c'est des jeux (...). C'est des jeux pour le jeu quoi. Et pour exprimer le jeu. (...) Au début on commence vraiment avec des jeux, des petits échauffements corporels, des choses vraiment très simples... pour explorer son corps, comment on réagit, etc. Après tout un travail sur les émotions, toujours par le corps. Et la parole elle arrive au bout de trois mois d'initiation ».

Des modes de faire analogues s'observent dans l'atelier danse. L'une des méthodes employées par Maria pour apprendre aux élèves à danser consiste à donner une consigne très générale, comme par exemple « faire un mouvement impliquant la colonne vertébrale », puis à demander aux élèves de le répéter jusqu'à ce que le mouvement exécuté soit abouti, c'est-à-dire s'apparente à un élément chorégraphique. C'est ainsi, par l'entraînement répété, que des techniques sont progressivement maîtrisées. Par ces modes d'apprentissage, les élèves acquièrent prioritairement des savoir-faire, c'est-à-dire des compétences corporelles.

¹⁶ S. Faure, *Apprendre par corps. Socio-anthropologie des techniques de danse*, Paris, La Dispute, 2000.

Ce qui relève des savoirs, comme par exemple le vocabulaire spécialisé, n'est pas l'objet premier de la transmission, ce qui n'empêche pas que des notions ou des termes techniques soient mobilisés par les intervenantes et même, que celles-ci insistent pour qu'ils soient retenus. Par exemple, lors d'une des séances, Élodie annonce que les élèves vont procéder à un « filage arrêté ». Le filage arrêté consiste à jouer chronologiquement l'intégralité d'une pièce en s'arrêtant sur les passages réclamant des corrections ou des ajustements. Lorsqu'elle évoque cette notion, Élodie explique son sens et le répète à plusieurs reprises. Elle signale de cette manière son désir que ce qu'elle signifie soit compris par les élèves. Autre exemple : lors d'un exercice visant à travailler la projection sonore de la voix, Élodie livre des explications théoriques sur la respiration. La connaissance « technique » ou « savante » n'est donc pas tout à fait exclue de l'apprentissage, mais elle n'est pas ce qui prime. Le recours à des notions techniques n'est pas, *a fortiori*, déconnecté de leur utilité pratique. Celles-ci sont en effet sollicitées lorsque, en permettant de désigner, nommer ou expliquer quelque chose, elles servent l'apprentissage pratique. Elles ne sont pas, enfin, transmises sur un mode scolaire, c'est-à-dire passant par la forme écrite.

Dans les ateliers, la transmission s'opère en grande partie oralement. Les intervenantes donnent à l'oral les consignes, détaillent les procédés, décrivent les gestes à accomplir, énoncent les attentes, etc. Une bonne part du travail pédagogique est constituée de discours consistant à expliquer ce qu'il faut faire (et/ou ne pas faire) et comment le faire. Par exemple en musique, certains élèves ont pour tâche d'effectuer des bruitages sonores. Lors des répétitions, l'intervenante dicte les mouvements à effectuer (se taper la poitrine, les cuisses, les mains, battre du pied, etc.) à mesure que les élèves les effectuent. Si elle a devant elle un pupitre sur lequel est posé un cahier où la succession des mouvements est notée, les élèves n'ont aucun support écrit.

Une autre part du travail pédagogique consiste à montrer, c'est-à-dire à fournir aux élèves des modèles de ce qu'ils doivent réaliser. L'apprentissage se fait donc pour partie par imitation. Les élèves s'efforcent de reproduire ce qui est réalisé devant eux par l'intervenante. Expliquer et montrer sont dans les faits deux opérations souvent simultanées. Si l'inverse n'est pas vrai, l'exemplification (montrer) s'accompagne en revanche toujours d'explications (expliquer). En danse et en musique surtout, jusqu'aux toutes dernières répétitions, les intervenantes exécutent avec les élèves le répertoire tout en décrivant ce qu'elles sont en train de réaliser. Les gestes constituent ainsi un modèle instantané des instructions données.

3.4. Retours à des procédés scolaires

Si, dans les ateliers, l'apprentissage s'effectue sur un mode essentiellement pratique et non théorique, on observe néanmoins le recours à des procédés scolaires, en particulier l'écrit. L'écrit n'est pas, dans les ateliers, un support de l'apprentissage (les élèves n'ont pas d'écrits sous les yeux au cours des séances), mais il n'est pas tout à fait absent pour autant. En l'occurrence, il est surtout mobilisé dans les fins de séances, comme mode d'enregistrement de ce qui a été réalisé. Dans chaque atelier, il est demandé aux élèves de noter dans leurs cahiers ce qu'ils ont appris et qu'ils doivent retenir et répéter pour le prochain cours. Ainsi, dans l'atelier danse, Maria demande aux élèves de noter par écrit les sentiments qu'ils doivent mimer afin qu'ils puissent s'entraîner chez eux. C'est là une manière de faire qui s'apparente très clairement aux devoirs. On assiste là, d'une certaine manière, à un retour du refoulé scolaire puisqu'on en revient à des manières classiques de faire à l'école : recours à l'écrit comme support privilégié de la mémoire et mode de fixation des apprentissages, projection dans le temps, planification des tâches, répétitions et exercices.

Par ailleurs, dans chaque atelier, on s'efforce de donner aux élèves les moyens de se projeter dans le temps et d'anticiper les phases de travail à venir. Ainsi Élodie annonce-t-elle au début de chaque séance le contenu de celle-ci. Les élèves savent ainsi ce qu'il va se passer et ce qu'ils vont avoir à réaliser dans le futur proche. À la fin de la séance, est aussi annoncé le « programme » de la séance (voire des séances) suivante, ce qui permet aux élèves de situer leur progression par rapport à l'objectif final (le spectacle) et par là d'envisager un temps plus long. Cette façon de prévoir, de programmer, d'anticiper est constitutive d'un rapport réflexif au temps qui participe de la forme scolaire.

Enfin, on observe ponctuellement, en particulier dans l'atelier danse encadré par Maria, la mise en place d'activités visant à intellectualiser la pratique artistique. Nous avons ainsi été nous-même frappés de voir Maria débiter une séance par la lecture d'un texte (assez abscons) du philosophe Roger Garaudy sur la danse. Cette lecture avait pour objectif de donner les élèves à réfléchir sur le sens collectif de l'acte de danser ensemble. Elle manifeste en creux la volonté de l'intervenante d'aller au-delà du simple apprentissage corporel, de ne pas agir seulement sur les corps, mais aussi sur les esprits, comme on fait d'ordinaire à l'école. Un autre exercice proposé par Maria consistait à réapprendre à marcher. Les élèves devaient essayer de marcher comme s'ils marchaient pour la première fois. On assiste là à une pédagogisation de savoirs ordinaires – consistant à réapprendre, et réapprendre différemment,

en particulier consciemment, des savoirs et savoir-faire préalablement incorporés – ce qui constitue une autre caractéristique de la forme scolaire d'apprentissage.

3.5. La fonction structurante du spectacle

Dans les entretiens, Élodie et Isabelle regrettent le temps trop court dévolu aux IDD. Il en résulte selon elles, qu'en définitive, la production (ie le spectacle) prime sur les aspects recherche et découverte artistique qui sont pourtant à leurs yeux les éléments les plus intéressants à transmettre. Dans la pratique, on constate en effet qu'à mesure qu'il se rapproche, le spectacle s'affirme comme l'enjeu prioritaire, le but ultime en fonction duquel se règle l'ensemble des attitudes et des comportements. Les intervenantes sont d'ailleurs les premières à faire référence au spectacle. Dans leurs discours, il devient, en tant que finalité, un élément clé de la pédagogie. Maria demande par exemple à ses élèves, pour qu'ils se lâchent et exécutent pleinement les mouvements, de se projeter sur scène, de s'imaginer devant le public. Lors de la dernière répétition de groupe, Élodie évoque quant à elle la taille de la scène, les distances à parcourir, les jeux de lumière, etc., pour faire ressentir aux comédiens les conditions spécifiques dans lesquelles aura lieu la représentation, et leur permettre ainsi de parfaire leur jeu.

Le spectacle constitue également un argument pour remobiliser les élèves dans les moments de déconcentration. Par exemple, lors de l'échauffement d'une séance de l'atelier musique, un élève, visiblement intrigué par notre présence d'observateur, se retourne fréquemment dans notre direction. L'intervenante le rappelle à l'ordre et profite de cette situation pour rappeler que le jour du spectacle, il y aura du public, des éléments perturbateurs et qu'il faudra parvenir à rester concentré. Lors de la dernière répétition avant le spectacle, Élodie reprend un élève turbulent et, pour lui intimer de se calmer, l'avertit que dans cinq heures a lieu le spectacle et qu'il a tout intérêt à bien écouter pour savoir ce qui va se passer et ne pas se ridiculiser sur scène.

Les élèves sont confrontés dans les IDD à plusieurs formules pédagogiques, des plus explicitement scolaires (on pense aux séances animées par les professeurs, dont on a montré qu'elles tendaient à reproduire le schéma classique du « cours ») à celles qui en paraissent le plus éloigné (jeux de mime dans l'atelier théâtre, bruitages avec des sacs plastiques dans l'atelier musique, expérimentations corporelles dans l'atelier danse). L'accent mis par les intervenantes sur le corps, sur les sensations et les émotions, positionne leur travail en rupture

avec l'école, qui fait de la « raison » à la fois l'instrument et l'enjeu de l'apprentissage. Mais cette dernière n'en disparaît pas pour autant. La conception des IDD comme des situations d'apprentissage formalisées, dont la visée délibérée est d'apprendre, de former et d'éduquer (même si c'est par d'autres moyens que « l'éducation classique »¹⁷), le découpage et la rationalisation du temps, le recours jamais totalement écarté à la forme écrite participent de la forme scolaire, laquelle imprègne, quoique parfois de manière implicite, l'action.

4. La réception de l'action par les élèves

4.1. *Un niveau d'implication globalement élevé, mais variable selon les groupes et les moments*

D'une manière générale, on a pu constater qu'une grande majorité d'élèves a fait preuve durant les séances de concentration et d'implication. On a ainsi pu voir fréquemment des élèves poser des questions, faire des suggestions, mettre en évidence des problèmes et proposer des corrections. Le niveau d'implication apparaît cependant très variable selon les ateliers. Sans surprise, si l'on considère son image sociale très sexuée, c'est en danse et parmi les garçons que les cas les plus fréquents d'indiscipline et de distance manifeste à l'égard de l'activité ont été observés. La plupart des garçons (tous sauf deux) du groupe nous ont d'ailleurs fait part de leur manque de motivation.

Il n'y a pas, toutefois, d'atelier qui n'ait été confronté à des élèves rétifs. Ces cas sont néanmoins plus rares en musique et en théâtre. Outre la moindre connotation sexuée de ces pratiques, l'une des explications tangibles est que ces ateliers comptent moins, parmi leurs effectifs, d'élèves pour qui ils constituent un second choix. L'atelier théâtre a été largement plébiscité. Nombreux sont donc ceux qui ont dû être reversés dans un autre atelier, lequel avait statistiquement plus de chances d'être l'atelier danse dans la mesure où celui-ci avait été le moins choisi. Autrement dit, c'est en danse que l'on compte le plus de déçus. À l'inverse, la quasi-totalité des élèves de théâtre et de musique avait obtenu leur premier vœu. On peut comprendre, dès lors, qu'un différentiel de motivation se fasse jour entre les différents groupes.

¹⁷ La formule, déjà citée, est employée par le Chef de projet au Conseil général.

Il est néanmoins intéressant d'observer comment l'approche du spectacle, dans chacun des ateliers, maximise l'implication des élèves. Les dernières répétitions, en particulier celles de la veille et du jour du spectacle, sont ainsi celles où les indisciplines, les bavardages intempestifs, les écarts en tous genres sont les plus rares. Le stress (très palpable) lié à l'imminence de la représentation manifeste la volonté de la grande majorité des élèves de faire bonne figure et se traduit par une attention soutenue. On voit ainsi certains élèves jusque-là très détachés, et parfois même perturbateurs, paraître, parce que soucieux de ne pas être ridicules, soudain concernés et s'appliquer à apprendre leur rôle. Il arrive par ailleurs que des élèves prennent la parole pour rappeler une décision prise précédemment et qui était en passe d'être oubliée, ou pour faire des suggestions afin d'améliorer le spectacle.

Durant les répétitions générales, le calme est rapidement obtenu lorsqu'il est demandé. Lors du filage, le silence se fait spontanément. Les élèves apparaissent concentrés et impliqués. En revanche, lors des temps morts et des pauses, les bavardages sont nombreux et le volume sonore élevé. Le bruit est parfois occasionné par le fait que les élèves rejouent ce qu'ils viennent de faire ou anticipent la scène suivante. On sent une excitation forte chez les élèves, qui trouvent à se libérer dans ces moments de transition. Le dernier jour en particulier, les moments sont nombreux où une partie des élèves est inoccupée. Il y a en effet des temps de mise en place, d'essais de costumes, d'habillement, etc. Lors de ceux-ci, le contrôle et l'encadrement des adultes, pris alors dans des microtâches où ils sont accaparés par des petits groupes, se desserrent. Ce relâchement est exploité par les élèves qui bavardent, se chamaillent, se bousculent, rient, etc. On ne doit pas, cependant, interpréter ces comportements comme les indicateurs d'un détachement des élèves à l'égard du projet. Au contraire, ils apparaissent comme des moyens efficaces d'évacuer la tension et le stress accumulés lors des phases de travail, durant lesquelles il est attendu des élèves une grande concentration. On observe en effet que lorsque les répétitions reprennent, le calme et le silence reviennent assez aisément, ce qui témoigne de l'implication dont la majorité des élèves a fait preuve.

4.2. Portraits d'élèves

Les pages qui suivent s'intéressent aux cas singuliers de quatre élèves que nous avons interrogés et qui présentent des profils sensiblement différents. Il s'agit d'analyser leur perception des IDD ainsi que la façon dont ceux-ci s'inscrivent dans leur parcours familial,

scolaire et culturel. Ivanie (groupe chant) et Mathis (groupe musique) sont tous deux en très bonne situation scolaire et pratiquent des activités artistiques en dehors du cadre scolaire. Morgane (groupe danse) et Julien (groupe danse) sont quant à eux en difficulté scolaire et n'ont pas d'expérience artistique extrascolaire. Il est important de noter que ces quatre élèves ont été recrutés de deux façons distinctes pour participer à un entretien. Ivanie et Mathis, interrogés les premiers, se sont spontanément portés volontaires après que le principal adjoint ait relayé auprès de l'ensemble des classes de 5^{ème} notre demande d'interroger quelques élèves. On peut déduire de leur volontariat qu'ils étaient bien disposés à l'égard des IDD. Morgane et Julien ont fait l'objet d'une seconde vague d'entretiens. Ils ont quant à eux été sélectionnés et sollicités directement par le principal adjoint, à qui l'on avait demandé de pouvoir questionner des élèves aux profils scolaires différents de ceux d'Ivanie et Mathis. On ne sait pas avec certitude si Morgane et Julien ont accepté de bonne grâce cette sollicitation, ou s'ils ne se sont pas sentis le droit de la refuser. Quoi qu'il en soit, les portraits qui suivent ne doivent pas être tenus pour représentatifs de tous les élèves ayant suivi les IDD, mais doivent bien être lus comme des cas particuliers.

a) Ivanie (groupe chant)

Ivanie est issue d'une famille appartenant aux classes populaires. Ses parents, qui ont récemment divorcé, sont originaires de la Réunion. Sa mère est femme au foyer et son père est au chômage après avoir travaillé comme mécanicien dans un garage automobile. Ivanie ne connaît pas précisément leur niveau de diplôme mais croit savoir qu'ils possèdent tous les deux un baccalauréat. Ivanie est la quatrième d'une fratrie composée de sept enfants. Elle a deux frères et une sœur plus âgés, deux sœurs et un frère plus jeunes. L'aîné de ses frères est électricien dans une usine, le second travaille temporairement dans un restaurant dans l'attente d'intégrer une école de stylisme à Lyon. Sa sœur aînée a terminé des études de comptabilité mais envisage de se réorienter, songeant aux métiers de la manucure. Ses sœurs (CP et 6^{ème}) et son frère (CE1) plus jeunes sont dans l'ensemble en bonne situation scolaire. Aucun d'entre eux n'a connu de redoublement. Ivanie est, elle, en très bonne situation scolaire. Elle n'a jamais redoublé, ses résultats sont bons et elle manifeste la possession de dispositions scolairement rentables. Elle dit aimer l'école (« J'aime apprendre et tout. C'est cool ») et ne pas éprouver de difficulté à se mettre au travail. L'école est perçue par elle comme importante. Même si elles sont rares, elle avoue se sentir « mal » lorsqu'elle obtient de mauvaises notes. Au moment de l'entretien, elle ne sait pas encore quel métier elle voudrait

faire. Elle estime avoir le temps de choisir et avoir le choix étant donné ses résultats scolaires : « J'aime beaucoup de choses et tout. J'ai des bonnes notes alors du coup... Non je sais pas. Je réfléchis des fois mais... J'ai encore du temps ! (rires) ».

La musique et la danse sont très présentes au quotidien dans la famille d'Ivanie. Les membres de la famille aiment écouter ensemble de la musique, mais aussi regarder des films sur la danse, des clips ou des vidéos sur internet :

« Dans la famille on aime tous la musique, et tout, on a toujours quelque chose. Y a toujours de la musique chez nous en fait, y a toujours quelque chose. Si y en a pas, faut vite l'allumer en fait. On aime tous ça, la danse, la musique, on regarde des trucs ensemble ».

Le père d'Ivanie possède une guitare dont il a appris à jouer en autodidacte. S'il en joue très peu aujourd'hui, la jeune fille se souvient en revanche l'avoir souvent vu jouer lorsqu'elle était plus jeune. Elle se souvient également qu'elle aimait beaucoup prendre la guitare après lui et essayer de reproduire ce qu'il faisait. Sa mère n'est pas musicienne mais aime beaucoup la danse. Elle avait d'ailleurs commencé à suivre des cours de zumba qu'elle n'a pas pu poursuivre par manque de temps. La danse apparaît comme l'activité artistique et sportive dominante au sein de la famille. Toutes les filles de la fratrie en font ou en ont fait. L'un des fils a quant à lui fait du théâtre.

Ivanie manifeste, d'une manière générale, un goût prononcé pour les pratiques artistiques. Comme ses sœurs, elle fait de la danse en club depuis l'âge de 5 ans. Elle a débuté par du *modern jazz*, qu'elle a pratiqué pendant 4 ans, et fait depuis du hip-hop. Avant son entrée au collège, elle a également fait du théâtre pendant deux ans, mais a arrêté parce que d'une part, la façon de travailler de la professeure ne lui convenait pas (« La prof elle était un peu stressée à chaque fois donc du coup c'était un peu énervant à la fin »), d'autre part cela arrangeait financièrement ses parents qu'elle ne conserve qu'une seule activité extrascolaire encadrée. Elle aime malgré tout beaucoup le théâtre. Elle aimerait également apprendre à jouer de la musique, du piano ou de la guitare, mais est consciente qu'on ne « peut pas tout faire non plus ». Avec son ami Mathis, qui est pianiste, elle interprète cependant des chansons. Lui l'accompagne pendant qu'elle chante.

Étant donné son profil scolaire et culturel, Ivanie était *a priori* toute disposée à s'investir heureusement dans les IDD, ce qui est effectivement le cas. D'une manière générale, elle a beaucoup aimé participer au projet, bien qu'elle ait eu quelques difficultés en début de parcours à se représenter ce qui allait se passer, ce qui a constitué pour elle une petite source

d'appréhension. Parmi les séances de découverte, Ivanie a très largement préféré l'atelier théâtre : « Parce que j'aime déjà le théâtre en fait. (...) Jouer la comédie ! ». Elle connaissait d'ailleurs déjà Élodie, l'intervenante, pour avoir suivi en 6^{ème} une option théâtre animée par elle. Elle dit en revanche avoir été déroutée et déçue par l'atelier danse, en raison d'une approche de la pratique très différente de celle qu'elle connaît. Alors que le hip-hop est une danse très dynamique et « sportive », Maria proposait dans les IDD une conception plus intellectualisée de la pratique :

« C'est pas le même genre de danse que je fais en club et là, du coup ça m'a pas vraiment plu. (...) Et puis là, elle voulait nous apprendre à marcher alors que bon, voilà, on sait déjà marcher ! Je trouvais ça un peu bizarre quand même quelque part. C'était plus corporel, il fallait bouger dans tous les sens et ça c'était un peu bizarre ? C'est ce que j'ai pas vraiment apprécié. Alors du coup c'était mon troisième choix ».

La danse proposée par Maria s'est révélée trop en rupture (trop intellectualisée, trop scolaire d'une certaine manière) avec la pratique extrascolaire d'Ivanie, pleinement ludique quant à elle, pour que celle-ci y trouve son compte. Elle a ainsi plutôt rempli une fonction de repoussoir.

Pour la seconde partie du parcours, Ivanie a obtenu son premier choix, le théâtre, dont elle dit que « c'était super. » La personnalité de l'intervenante semble à cet égard avoir joué un rôle important : « Elle est gentille (...). Elle s'entendait avec tout le monde alors c'était cool quoi ». Le registre familier sur lequel joue l'intervenante, nous l'avions souligné plus avant, qui a pour visée et pour effet de réduire la distance sociale entre l'adulte et l'adolescent, entre l'enseignant et l'élève, est particulièrement apprécié. La communication est de fait largement facilitée. Dans le discours d'Ivanie, la proximité ressentie se traduit par le mot « d'jeun's » : « Elle est super (...), elle est *d'jeun's* un peu, elle est pas... On s'entend bien. C'est quelqu'un avec qui... Enfin, je sais pas comment dire, tout le monde l'apprécie ». Par ce mot, Ivanie indique qu'Élodie ne s'apparente pas aux adultes et professeurs auxquels les élèves sont habituellement confrontés et que du coup, ils peuvent d'une certaine manière s'identifier à elle. Cela participe du sentiment que les IDD sortent du cadre scolaire.

Ivanie estime que l'atelier théâtre se distingue assez nettement, de par ses modalités les plus visibles, de l'enseignement scolaire. L'absence de recours à l'écrit (« C'était pas... genre écrire dans des cahiers et tout » ; « Elle (Élodie) écrivait rien au tableau déjà »), le fait de ne pas rester « assis tout le temps sur une chaise à écrire » mais d'être actif, de « faire quelque chose, de jouer quelque chose », de faire « beaucoup de travaux pratiques », sont les

principaux éléments relevés par Ivanie. On voit qu'ils reproduisent des couples assez traditionnels opposant l'oral (« Elle nous disait comment faire pour faire le personnage par exemple ») à l'écrit, le mouvement à l'immobilité, l'actif au passif, la pratique à la théorie. L'activation du corps, sommé de rester presque immobile dans le cadre scolaire, apparaît comme l'un des facteurs décisifs qui donne de l'intérêt aux ateliers et qui le différencie de l'*hexis* corporelle exigée par la forme scolaire. Le corps contraint et bridé dans le contexte de la salle de classe est ici mis en action, employé, c'est-à-dire aussi relâché. De fait, Ivanie nous dit que dans l'atelier « c'était détendu ». Les IDD étaient, nous confie-t-elle, associés à la liberté par rapport à un enseignement scolaire renvoyant à la contrainte : « Pour nous c'était genre : "Ah dans une heure on va avoir IDD liberté !" En gros, c'était ça en fait ». Le spectacle, comme aboutissement concret du travail réalisé, est enfin perçu comme valorisant l'ensemble du parcours. À l'inverse du travail scolaire, jamais vraiment terminé, gratuit et sans finalité¹⁸, le spectacle est un résultat qui donne sens à tout ce qui a été accompli : « À la fin on se disait qu'on allait avoir un spectacle et c'était quand même autre chose ». Il faut d'ailleurs noter que l'implication des élèves dans l'élaboration du spectacle est pour eux une grande source de satisfaction. Ivanie insiste notamment sur la fierté d'avoir retrouvé dans les textes finaux du spectacle « des bouts de ce qu'(elle) avait écrit » lors des premières séances avec les professeurs.

En définitive, l'expérience des IDD a renforcé le goût d'Ivanie pour le théâtre. Elle aimerait beaucoup pouvoir de nouveau pratiquer en dehors du collège, mais elle sait que ses parents ne peuvent assumer financièrement qu'elle ait deux activités extrascolaires :

« Ben j'avais déjà envie avant mais euh ouais. Franchement moi j'adore le théâtre, mais bon vu qu'on est plusieurs dans la famille, on peut pas tous faire plusieurs choses alors du coup j'ai choisi danse, parce que j'ai toujours fait danse ».

b) Mathis (groupe musique)

Mathis est issu d'une famille appartenant aux classes moyennes, détentrice d'un capital scolaire relativement conséquent. Son père est informaticien et sa mère professeure de tennis. Ses deux parents sont titulaires de diplômes d'études supérieures mais Mathis ne sait pas précisément lesquels. Lors de l'entretien, il nous apprend que sa mère « vient de passer son

¹⁸ Travailler gratuitement et sans finalité est une des caractéristiques fondatrices de la forme scolaire, par laquelle celle-ci rompt avec les formes pratiques d'apprentissage. Sur les caractéristiques de la forme scolaire, voir : G. Vincent, *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, PUL, 1994.

diplôme là, pour devenir institutrice ». On en déduit qu'elle possède au minimum une licence. Mathis a une sœur âgée de 9 ans, qui est en classe de CM1. Il vit dans un environnement scolairement et culturellement favorable, ce dont ses performances scolaires et ses pratiques de loisir témoignent.

Mathis est en très bonne situation scolaire. Il a de bons résultats, n'a jamais redoublé, aime l'école et n'a pas de difficulté à faire ses devoirs. Au moment de l'entretien, il suit des cours de piano et de solfège depuis 5 ans au conservatoire à rayonnement intercommunal de la commune où il habite et fait du théâtre depuis 3 ans au sein de la compagnie de théâtre en résidence dans cette même commune. C'est lui qui a sollicité ses parents pour faire du piano après avoir suivi à l'école primaire les cours de musique d'Isabelle, l'intervenante musique des IDD. Celle-ci est depuis sa professeure de piano au conservatoire. Concernant sa pratique, il nous dit : « Je me débrouille pas trop mal. Et puis j'aime ça ». Dans le cadre du conservatoire, il joue essentiellement un répertoire classique. Mais chez lui, il travaille également des morceaux de variétés ou de pop, comme des chansons de la chanteuse britannique Adèle. Pour ce qui est du théâtre, ce sont ses parents qui ont effectué les démarches pour le faire jouer parce qu'il aimait bien faire des petits spectacles à la maison. Élodie est aujourd'hui son enseignante. Que ce soit le piano ou le théâtre, il s'agit d'activités qui lui plaisent énormément et qu'il n'a du coup aucune intention d'arrêter. Il fait par ailleurs du tennis en club. Comme on le voit, Mathis a une pratique extrascolaire encadrée variée, très largement orientée du côté des pratiques artistiques et culturelles légitimes.

C'est donc sans surprise qu'il nous déclare avoir beaucoup apprécié les IDD. Lors des ateliers « découverte », seule la danse ne lui a pas vraiment plu. Il ne s'y est pas senti à l'aise : « La danse euh... comment dire... je me sentais pas trop (rires) ». En tant que musicien et comédien amateur, les ateliers théâtre et musique ont en revanche été pour lui un plaisir. Pour la seconde partie du parcours, il n'a pas obtenu son premier vœu – le théâtre – en raison du trop grand nombre de demandes. Il a intégré le groupe musique, qui correspondait à son deuxième choix. Rétrospectivement, il ne regrette toutefois pas ce scénario. L'atelier musique a été en effet une grande satisfaction, en particulier parce que la musique y a été abordée d'une manière inhabituelle pour lui, tranchant avec l'apprentissage classique en conservatoire : « Par exemple on avait pris des bouts de carton, des sacs plastiques et on avait essayé de faire du bruit avec et tout ça. Moi je ne m'attendais pas à utiliser des trucs comme ça ». Si, *a priori*, il se doutait bien que lui et ses camarades n'allaient pas se contenter de jouer du clavier ou chanter, il était cependant loin d'imaginer « aller faire de la musique avec des

sacs poubelle ». L'approche de la musique proposée par Isabelle dans les IDD se distinguait radicalement de l'enseignement musical traditionnel, plus « strict » et plus codé, consistant essentiellement à jouer une partition, « juste les notes et tout ». Il s'agissait au contraire ici de parvenir à construire un environnement sonore dans sa globalité. Cela a constitué pour Mathis une véritable découverte dont il garde un excellent souvenir : « C'était super original en plus j'ai trouvé ».

La musique dans le cadre des IDD est également selon lui très différente des cours de musique au collège et même de l'école en général. Bien qu'il éprouve des difficultés à donner des raisons claires, son propos est catégorique :

« Non pas du tout... (...) quand on fait de la musique au collège avec le prof de musique c'est pas du tout pareil. Enfin je sais pas, c'est un peu hors du collège quoi, on rentre ailleurs. Je sais pas, parce que quand on y est, on est à fond dans le truc, on écoute tout, tout ce qui se passe, et puis on parle pas une seule fois de prof ou pas, c'est que... On est vraiment plongé dans la création du spectacle ».

Plus tard dans l'entretien, il nous dit qu'il n'aurait « pas supporté d'être assis à écrire des trucs là pour le spectacle » et ajoute que ne pas faire les activités dans une salle de cours mais dans la salle polyvalente, une « grande salle » avec des « instruments et tout », a fait que « c'était mieux ». On voit ici que, même pour des « bons » élèves, le fait que le dispositif spatial et matériel ainsi que les modalités d'apprentissage soient en décalage avec la configuration scolaire classique constitue un facteur de motivation et de satisfaction. Cela distingue d'autant plus les activités du temps scolaire ordinaire. « C'est un peu hors du collège », dit bien Mathis.

Il insiste néanmoins beaucoup, au cours de l'entretien, sur la notion de travail, que le spectacle permet au final de mesurer :

« On s'est vus que la veille avec les trois groupes donc c'était vraiment compliqué, après les deux derniers jours, à tout assembler et tout ça. Donc fallait vraiment que y ait du travail derrière »¹⁹.

En amont, le spectacle a permis de canaliser les énergies en représentant un objectif concret. En aval, il constitue une source de satisfaction qui valorise l'ensemble du parcours.

Au final, si Mathis a pris beaucoup de plaisir au cours des IDD, il n'a cependant pas le sentiment d'avoir vraiment « appris des choses ». Au contraire peut-on dire, c'est plutôt lui

¹⁹ Comme Ivania, Mathis dit avoir été très content de constater que le texte final du spectacle comportait des passages qu'il avait contribué à écrire : « Ce qui était bien c'est qu'on retrouvait dans le spectacle des phrases qu'on avait écrit donc c'était bien de participer aussi... ».

qui a mis au service du groupe ses compétences de pianiste acquises hors du cadre scolaire. Isabelle s'est en effet appuyée sur lui, ainsi que sur d'autres élèves musiciens, pour exécuter les parties de clavier intégrées au spectacle. Il conclut néanmoins l'entretien en disant que « ça serait bien que ça se renouvelle l'année prochaine pour les autres cinquième à venir ».

Plus que dans les autres ateliers est visible en musique une division sociale des élèves fondée sur la maîtrise de savoirs et savoir-faire musicaux acquis antérieurement à l'action et hors du cadre scolaire. Dans l'atelier, les élèves se partagent en deux groupes : les acteurs d'une part, les musiciens d'autre part. Les acteurs sont les plus nombreux et leur rôle consiste à la fois à déclamer des textes et à faire des bruitages sonores, que ce soit grâce à leur corps seul (se frotter les mains, faire claquer ses doigts ou encore se cogner la poitrine) ou bien à l'aide d'objets (par exemple des sacs en plastique). Les musiciens jouent quant à eux d'un instrument, piano ou percussion. Si la répartition dans les groupes s'est faite (théoriquement) sur la base du volontariat, la difficulté du jeu instrumental a opéré (dans les faits) une sélection stricte entre les élèves au profit de ceux qui pratiquent la musique à l'extérieur du collège et possèdent de fait des savoir-faire musicaux implicitement requis. Isabelle raconte en entretien comment des actions en apparence toutes simples, comme tenir une pulsation, avaient posé des problèmes importants à certains élèves :

« L'instrument, ils se sont rendus compte très vite aussi que c'était ultra dur. Parce que ça demandait, bon, une écoute absolue mais surtout la pulsation. Un truc complètement idiot mais qui est très importante (...). Donc c'était juste un élément comme ça imposé, et qu'il fallait acquérir très vite ».

En réalité, certains élèves maîtrisaient *a priori* ces savoir-faire et se sont logiquement retrouvés à occuper les postes de musiciens. De leur côté, les élèves les moins compétents musicalement ont eu tendance à s'autoéliminer : « Quand ils ont commencé à essayer, ils ont vu euh... la difficulté ». Le principe du volontariat occultait ainsi les inégalités de départ entre les élèves. Au final, il n'y a pas eu de démocratisation de la pratique instrumentale.

c) Morgane (groupe danse)

L'entretien avec Morgane est réalisé en décembre 2013, c'est-à-dire durant l'année scolaire suivant celle où elle a participé aux IDD. Morgane est alors en classe de 4^{ème}.

Morgane est la benjamine d'une famille de cinq enfants appartenant aux classes populaires. Ses parents sont divorcés depuis plusieurs années et Morgane vit principalement chez sa mère, qui s'est remise en couple. Son père, auparavant maçon, est aujourd'hui en invalidité et ne travaille plus. Sa mère est femme de ménage dans un lycée et son beau-père agent technique à la DDE. Morgane ne connaît pas le niveau de diplôme de ses parents mais ne pense pas qu'ils aient le baccalauréat. Elle croit savoir en revanche que son beau-père est bachelier, mais sans pouvoir le certifier. Ses deux frères, âgés de 22 et 17 ans, sont tous deux militaires. L'aînée de ses sœurs, 20 ans, est actuellement au chômage après avoir travaillé comme vendeuse en boulangerie. Sa seconde sœur est âgée d'un an de plus qu'elle. Au moment de l'entretien, elle est en classe de seconde et est en très bonne situation scolaire. Morgane dit qu'elle a « 15 de moyenne, 16 de moyenne » et qu'elle est « la plus forte de la famille ». Ses autres frères et sœurs ont quant à eux tous connu des scolarités difficiles, marquées par des redoublements.

Morgane rencontre elle aussi des difficultés scolaires. Elle a redoublé sa classe de CM2. Au moment de l'entretien, elle est néanmoins heureuse de nous apprendre que sa moyenne a augmenté : « J'ai 10 de moyenne, j'étais contente, quoi ». Elle confesse avoir beaucoup de mal à se mettre au travail pour faire ses devoirs, en raison de ses difficultés :

« En fait, j'ai la flemme de me mettre au travail et en fait, quand je m'y mets, et ben c'est dur aussi, donc bon. C'est pour ça, en fait, c'est tellement dur que j'ai la flemme de me mettre au travail ».

Sa mère et son beau-père, qui rentrent tard du travail, ne peuvent l'aider dans ses devoirs.

Lors de son année de 5^{ème}, Morgane n'a pas d'activité scolaire encadrée (qu'elle soit artistique, culturelle ou sportive) et n'en a jamais eu. La musique en général, et le chant en particulier, sont parmi ses loisirs favoris. Elle écoute de la musique quotidiennement (« Tout le temps, tout le temps, tout le temps », nous dit-elle), pour l'essentiel des artistes de variétés ou de R'n'B comme Stromae, Tal, Maître Gims ou Soprano. Elle chante également presque tous les jours, sa pratique consistant à chanter par-dessus des titres originaux. Son goût pour le chant peut s'apparenter à une passion : « C'est tellement bien les paroles, la voix et tout... j'sais pas, j'adore. J'adore ça ! C'est horrible, c'est un truc de malade ! J'adore ». Le chant n'a cependant jamais fait de sa part l'objet d'un apprentissage formalisé. Et lorsqu'on lui demande si elle a déjà sollicité ses parents pour prendre des cours, elle nous répond que non, donnant pour raison qu'elle n'a « pas trop le temps ». On perçoit en fait dans sa réponse qu'elle ne s'est jamais véritablement posée la question, comme si l'idée de prendre des cours

pour chanter n'était pas pensable ou pertinente. Elle n'a jamais donné de concerts, sa pratique se limite à la sphère domestique et amicale. Le profil culturel de Morgane se distingue ainsi nettement de ceux d'Ivanie et de Mathis. Il apparaît en comparaison moins socialement légitime. Ses pratiques culturelles sont moins diversifiées et s'opèrent en dehors de tout cadre institutionnalisé.

Les IDD ont constitué pour Morgane une expérience épanouissante. Tout au long de l'entretien, elle parle du parcours avec beaucoup d'enthousiasme, semblant revivre en l'évoquant les émotions ressenties. Nous avons ainsi relevé les nombreuses occurrences d'expressions comme : « j'aimais bien », « c'était bien », « tellement bien », « trop bien », « cool », « tellement cool », etc. Lors des séances « découverte », le théâtre et la danse lui ont particulièrement plu. Elle a finalement intégré le groupe « danse », qu'elle avait placé en second choix, et loin d'être déçue, a été au contraire conquise par l'activité :

« Et souvent, chaque année, il y a tout le monde qui veut faire théâtre, en fait, mais... ben, au début, moi je voulais aussi faire théâtre. (...) Et en fait, j'ai pas été déçue pour danse (...). Vraiment, j'ai été... j'sais pas, j'adorais la danse, en fait. C'est tellement cool ! ».

Comme Ivanie et Mathis, Morgane a toutefois du mal à expliquer ce qui lui plaisait vraiment. Elle évoque les « chorés », l'intervenante qui était « gentille » et savait encourager et motiver les élèves.

Le spectacle se révèle, dans le discours de Morgane, comme l'élément le plus marquant de sa participation aux IDD, ce qui se comprend très bien si l'on considère qu'il s'agissait pour elle d'une expérience inédite. Le spectacle a été tout d'abord un gros générateur de stress, la dimension publique de la représentation en étant la première cause :

« Au début, en fait, j'avais vraiment envie de le faire. Mais quand on me disait : "Ouais, mais tu vas le faire devant tout le monde et tout. Là, le stress total ! Alors vraiment ! Après, c'est au dernier entraînement et tout, ben là, j'étais là... quand les professeurs disaient : "Bon, dernier entraînement, ils arrivent" et tout, là... panique et tout ! ».

Le stress ressenti est également fonction de l'investissement dans la pratique et de l'importance accordée au spectacle. En l'occurrence, celui-ci a représenté pour Morgane une grande source de motivation. Proposer une représentation aboutie, réussie, a été vécu par elle comme un enjeu de première importance :

« Ah ouais, vraiment, ouais. Ah je voulais vraiment montrer comme quoi que nous aussi on avait réussi, comme toutes les autres années, comme quoi que on avait bien travaillé, que c'était bien... que ouais... que c'était beau et tout ».

On voit à la lecture de cet extrait que le spectacle est perçu comme un moyen de se valoriser, notamment aux yeux de ses professeurs de collège. Morgane nous dit ainsi qu'elle voulait que ses professeurs, et en particulier sa professeure principale, soient fiers d'elle : « Et puis, même... c'était la prof principale, du coup t'avais envie de lui montrer comment, enfin t'avais envie qu'elle soit fière de toi, quoi ». Le spectacle peut jouer, dans le cas présent, une fonction de réassurance et de relèvement de l'estime de soi venant compenser la dévaluation symbolique produite par les difficultés scolaires. N'étant pas en mesure de satisfaire les attentes sur le plan scolaire, une élève comme Morgane peut au contraire donner à voir une image valorisante d'elle-même à travers le spectacle. La phrase « on avait bien travaillé » est d'ailleurs significative, à cet égard, puisqu'elle montre le souci de Morgane de donner enfin satisfaction. Ses propos dénotent en outre que malgré ses difficultés, elle a intériorisé certaines dispositions scolaires, en particulier de la bonne volonté scolaire. On comprend, dès lors, l'intérêt que le spectacle a suscité chez elle et l'importance attachée au fait qu'il soit « bien », « beau », « réussi ».

L'enjeu du spectacle justifiait, aux yeux de Morgane, la relative sévérité de Maria, l'intervenante : « En fait quand elle disait : "Deux minutes" et tout, du coup, on avait un peu de temps, mais vraiment après, fallait pas parler si on était vraiment en cours, quoi ». Cette sévérité a garanti selon elle les bonnes conditions d'apprentissage et permis d'aboutir à un bon résultat :

« Ben... on va dire que si elle l'était pas quoi, on serait pas été comme ça, enfin... tout le monde aurait fait les fous et tout, on aurait jamais su la choré, on aurait jamais su rien faire et tout, donc autant... oui, c'était bien. Parce que sinon (...) on n'aurait rien fait ».

Au final, les IDD ont eu des effets très concrets sur les pratiques de loisirs de Morgane car depuis la rentrée scolaire de septembre 2013, elle suit des cours de zumba dans une association. C'est la première fois qu'elle a une activité extrascolaire encadrée. Or, elle affirme que l'expérience de la danse dans le cadre des IDD a joué un rôle décisif dans sa décision. Elle envisageait avant de s'inscrire dans un club de foot, mais la danse a fait basculer son choix :

« Au début, je voulais me mettre au foot, en fait. J'aime bien le foot. (...) Et puis quand j'ai fait la danse et tout, là j'ai hésité : foot ou danse, foot ou danse... Enfin quand j'ai fait IDD, et puis après, du coup, ben, je me suis mis à la zumba ».

d) Julien (groupe danse)

Il est important de noter, en préambule de ce portrait, que l'entretien mené avec Julien se distingue nettement des trois précédents quant à sa tonalité générale. Alors que les autres élèves interrogés semblaient globalement à l'aise et parlaient sans grandes difficultés apparentes, les réponses qu'apporte Julien à nos questions sont *a contrario* toujours très brèves, parfois prononcées sur un ton presque sourd. Il apparaît évident que la situation d'entretien lui est inconfortable. Son manque d'assurance est patent. Il cherche souvent ses mots, bute sur certains, hésite, se contente fréquemment d'acquiescer par des « ouais » laconiques. Il nous avouera au cours de l'entretien être timide et éprouver des difficultés à parler en public, ce qui est tout à fait concordant avec l'attitude que l'on observe. La connaissance de son parcours scolaire nous permettra de mieux la comprendre. Élève en difficulté scolaire, par ailleurs confronté à des problèmes de discipline, Julien maîtrise mal le code linguistique légitime qu'il sait requis dans une situation formelle se déroulant dans l'enceinte scolaire, impliquant un adulte ayant (visiblement) partie liée avec l'institution scolaire. Inhibé par le contexte, la brièveté de ses réponses fait fonction de refuge pour gérer la tension²⁰.

Julien est issu d'une famille de classes populaires. Son père est chaudronnier-soudeur et sa mère aide à domicile auprès de personnes âgées. Il ne connaît pas le niveau de diplôme de ses parents mais, étant donné le niveau de qualification de leurs emplois, il est probable qu'il soit inférieur au baccalauréat. Julien est le quatrième de la fratrie, composée de six enfants, cinq garçons et une fille. Ses deux frères aînés travaillent dans la maçonnerie, sa sœur dans la restauration. Comme nous le disions, Julien connaît des difficultés scolaires. Il a redoublé sa classe de 6^{ème} et nous dit que son dernier bulletin de notes (1^{er} trimestre de 4^{ème}) n'était « pas bon ». Il ne connaît pas précisément (ou ne souhaite pas nous dire) sa moyenne : « J'sais pas. Entre 8 et 9, je crois ». Il concède qu'il « traîne un peu les pieds » pour faire ses devoirs. Il est par ailleurs assez régulièrement sanctionné pour des problèmes de discipline. Il nous dit avoir « pas mal » de mots dans son carnet et d'heures de retenue pour bavardage, insolence ou encore travail non fait. À l'inverse d'une élève comme Morgane qui, bien qu'elle rencontre

²⁰ Nos observations sur le terrain nous avaient permis de voir ce même Julien très à l'aise dans les interactions entre pairs et tout à fait capable d'habiletés langagières.

des difficultés dans les apprentissages, semble faire montre de bonne volonté, Julien apparaît plutôt comme un élève rétif à l'autorité et l'encadrement scolaires²¹.

Les pratiques de loisirs dans la famille de Julien sont plus tournées vers le sport que vers la culture et les arts. Si ses parents et ses frères et sœur écoutent régulièrement de la musique, aucun d'entre eux n'est musicien. Chanter et danser ne sont pas dans la famille des pratiques ordinaires. Hormis lors de « fêtes », personne ne danse ni ne chante. Personne ne fait non plus de théâtre. Les parents de Julien sont en revanche férus de pétanque. Ils sont membres d'un club et participent à des compétitions. Tous les frères de Julien sont également sportifs. L'un joue au football, un autre au rugby, le dernier à la pétanque. Sa sœur n'a quant à elle pas de loisir encadré. Les pratiques ludiques de Julien, essentiellement sportives, sont conformes aux pratiques familiales dominantes. Il a pendant longtemps été membre du club de pétanque auxquels sont inscrits ses parents et a obtenu plusieurs titres en compétition. Il est champion de la Drôme en tête-à-tête et champion de la Drôme en triplète. Depuis deux ans, il n'est plus licencié en pétanque mais pratique le football au sein du club local. Il s'intéresse par ailleurs au motocross. Il partage avec son père le goût pour la mécanique (« On touche beaucoup les moteurs ») et souhaiterait d'ailleurs exercer le métier de mécanicien. Sur le plan culturel, il écoute régulièrement de la musique, en majorité du rap français (Section d'assaut, Rhoff, Booba) et dit qu'il aimait beaucoup dessiner étant plus jeune. Il n'a jamais désiré faire de la musique ou du théâtre. Le profil culturel de Julien se caractérise en définitive par un éloignement de la culture légitime.

Pour résumer la façon dont Julien a perçu et vécu les IDD, on pourrait parler d'une relative indifférence. Ceux-ci n'ont pas été pour lui une expérience désagréable, mais n'ont pas été non plus la source d'un plaisir marqué. S'il a apprécié les IDD, la raison principale en est qu'ils constituaient des temps soustraits aux heures de classe : « Ben, ouais, j'avais envie d'y aller parce que... ben, déjà, ça occupait des heures de cours. Enfin, j'sais pas comment dire... ».

Lors des séances de découverte, la danse est l'atelier qu'il a préféré parce que, dit-il, il « préfère bouger ». C'est cette activité qu'il a placée en premier vœu pour la seconde partie du parcours et c'est celle qu'il a obtenue. Ce choix apparaît, en réalité, autant négatif que positif. En effet, il avoue ne pas être « trop fort dans la musique », ne pas trop aimer chanter. Et pour

²¹ Sur les rapports différenciés à l'ordre scolaire selon les sexes, voir : G. Felouzis, « Interactions en classe et réussite scolaire. Une analyse des différences filles-garçons », in *Revue française de sociologie*, n° 34-2, 1993, p. 199-222.

ce qui est du théâtre, il dit avoir du mal à retenir des textes et être mal à l'aise lorsqu'il faut parler en public : « J'suis timide aussi, c'est pour ça ». Lorsqu'on lui demande d'essayer de préciser ce qu'il a aimé dans la danse, il répète le terme « bouger » : « Ben... ben, de bouger, quoi. Enfin, des trucs comme ça ». On sent bien en l'interrogeant que, si la danse lui a plu, elle n'a pas pour autant occasionné chez lui un enthousiasme débordant. Cela semble être ainsi moins parce qu'il a été véritablement intéressé par cette pratique que parce qu'il ne se voyait pas du tout continuer en musique ou en théâtre qu'il l'a choisie. Quand on lui demande si l'activité a continué à lui plaire par la suite, il nous répond laconiquement : « Ouais, ça va ». Lorsqu'on lui demande si le spectacle était important pour lui, s'il lui donnait envie, il répond par l'affirmative mais sans conviction. À l'inverse des trois précédents élèves interrogés, qui s'étaient tous entraînés chez eux pour le spectacle, Julien nous dit ne pas avoir eu besoin de répéter la chorégraphie en dehors des séances, celles-ci lui suffisant. On voit là une différence notable du degré d'investissement dans le projet, qui s'explique notamment par un manque de dispositions favorables. Les mêmes dispositions scolaires qui lui font défaut pour réussir scolairement, comme l'ascèse et de la bonne volonté scolaire, manquent ici à Julien pour pouvoir s'investir véritablement.

L'un des éléments significatifs de l'entretien avec Julien est qu'à plusieurs reprises lorsqu'on l'interroge sur les IDD, il avoue ne pas bien se souvenir. Il lui arrive même de nous demander confirmation pour vérifier qu'il ne se trompe pas. Par exemple, lorsqu'on l'interroge sur la façon dont il a perçu les différentes intervenantes, il nous dit qu'il y en a une qu'il a trouvée « bizarre, quoi, stricte et tout ça », mais est incapable de se souvenir s'il s'agissait de l'intervenante en musique ou en théâtre. Ce n'est que lorsqu'on lui rappelle que la professeure de musique est plus âgée qu'il parvient à se souvenir. À plusieurs reprises au cours de l'entretien, ses souvenirs semblent ne pas être très nets. Certes, nous l'avons interrogé plus de six mois après la fin de l'action. Mais alors que Morgane, interrogée le même jour, est souvent prolixe et nous livre spontanément des détails et des anecdotes, les réponses de Julien sont brèves et ses souvenirs imprécis. Ainsi, il décrit rarement des événements ou des faits, mais se contente la plupart du temps de livrer des appréciations très générales : « Ouais, ça va », « Ouais, ça s'est bien passé », etc. L'expression « ça va » est très fréquemment employée. Elle lui permet de faire l'économie d'explicitations qu'il ne parvient pas à formuler, soit que la situation l'inhibe, soit que nous lui posons des questions qu'il ne s'est jamais posées et auxquelles il n'a pas véritablement de réponse. Certaines de ses réponses semblent d'ailleurs nous être données pour nous faire plaisir. Lorsque nous lui

demandons des précisions, ses phrases s'allongent, mais laborieusement. On peut supposer que le caractère très imprécis de ses souvenirs reflète l'intérêt tout relatif qu'il a porté aux IDD. Il semble s'en souvenir essentiellement comme un temps agréable car lui permettant d'échapper à la salle de classe, mais qui ne l'a pas pour autant passionné. À l'inverse d'un souvenir que la mémoire fixe parce qu'il a été marquant, positivement ou négativement, les IDD semblent être pour Julien une expérience qui sera vite oubliée, car absorbée dans la continuité d'un temps indistinct. Les IDD n'ont, au final, pas eu d'effets notables sur ses pratiques de loisirs, qui n'ont pas varié depuis l'expérience.

D'une manière générale, les avis qu'émettent les élèves sur les IDD se révèlent très positifs. La dimension « création » des IDD est largement plébiscitée. Les élèves ont le sentiment d'avoir pleinement participé à la conception du spectacle, ce qui semble être un facteur ayant stimulé leur implication. Ivania et Mathis nous ont par exemple dit qu'ils avaient été heureux et fiers de retrouver dans les dialogues du spectacle des phrases qu'ils avaient écrites. Le spectacle (la représentation publique) apparaît également comme un aboutissement visible du projet. Monter sur scène a été globalement pris au sérieux et vécu pour beaucoup comme une expérience excitante et motivante. Enfin, le fait de réaliser à l'intérieur de l'enceinte scolaire une activité qui ne reproduit pas les schémas scolaires habituels (salle de classe, être assis, devoir écrire et apprendre, être contrôlé et noté, etc.) est aussi particulièrement apprécié. Pour les élèves, les IDD représentent en quelque sorte une suspension du temps, des exigences et des attentes (notamment en ce qui concerne le contrôle du corps) scolaires au sein même de l'école. Ce sont donc aussi parfois des « mauvaises raisons »²² qui sont à l'origine de l'engouement pour l'action. L'expression « IDD liberté », employée par Ivania, est de ce point de vue très illustrative. Certes, les IDD ne sont pas perçus pour autant comme des temps de récréation car les élèves sont conscients du travail qui s'y réalise, mais ils leur apparaissent cependant bien distincts des cours : « Tu t'sens pas dans le collège en fait », dit par exemple Morgane ; « C'est un peu en dehors du collège », dit quant à lui Mathis.

À rebours de ces discours, il apparaît toutefois que la possession de dispositions scolaires (comme l'ascèse) conditionne pourtant leur capacité à les apprécier pleinement et à s'y investir. En effet, les IDD se révèlent être des activités « hybride(s) mi-scolaire(s) mi-

²² Au sens où c'est plutôt l'envie de se soustraire au « temps scolaire » qui fonde l'adhésion à l'activité proposée.

ludique(s), qui brouille(nt) la frontière entre travail/loisir »²³. Ils sont par conséquent susceptibles de créer des malentendus pour les élèves socialement les plus éloignés de la culture scolaire : « Est-on à l'école ou n'y est-on pas ? ». Il faut en fait que les élèves parviennent à concilier l'aspect ludique de l'activité avec des attentes et des injonctions scolaires bien présentes, ce qui requiert des dispositions spécifiques, en particulier celle que Claire Lemêtre qualifie d'« ascèse ludique »²⁴. Il s'agit de s'amuser, de prendre du plaisir, mais avec sérieux, c'est-à-dire en étant capable de travailler et de s'appliquer. Tous (on pense à Julien) n'ont pas intériorisé une telle disposition.

5. Conclusion

Ce parcours d'éducation artistique est une action originale dans sa manière de mêler le scolaire et l'artistique/culturel. Des objectifs pluriels s'imbriquent tout au long de la réalisation du parcours. Cependant, au fil de la progression de l'action, à mesure que l'on s'approche du spectacle, les attentes artistiques tendent à prendre le pas sur les attentes scolaires. L'aboutissement du projet sous la forme d'une représentation publique valorise les savoirs et savoir-faire des artistes intervenantes, impose leur rôle moteur et a pour effet de reléguer les professeurs vers des tâches secondaires. Ceux-ci peuvent toutefois faire un retour sur l'action lorsque celle-ci est terminée. La dimension scolaire peut donc en fin de compte reprendre toute sa place, d'autant que le rapport à l'école des élèves semble déterminer en grande partie leur goût pour cette expérience.

²³ C. Lemêtre, « Le théâtre, une nouvelle discipline scolaire », *Ethnologie française*, vol. 37-4, 2007, p. 647-653.

²⁴ *Ibid.*

. Action n° 2/ Des stages gratuits durant les vacances scolaires

Cette action est mise en œuvre par et au sein d'un conservatoire à rayonnement communal d'une commune de 37 000 habitants²⁵ située en banlieue d'une grande ville. La composition sociale de la commune est à dominante populaire. Le conservatoire est situé à proximité d'une Zone Urbaine Sensible mais n'y est pas inclus. L'action consiste en des stages culturels gratuits proposés à la population de la commune lors des vacances scolaires. Quatre sessions d'une semaine sont organisées chaque année, durant les vacances de Toussaint, les vacances d'hiver, les vacances de Pâques et la première semaine des vacances d'été. Seules deux conditions sont fixées pour participer aux stages : résider dans la commune et s'engager à être assidu. Comme on pourra s'en apercevoir lors de l'enquête de terrain, la condition d'assiduité est en fait appliquée de manière très souple dans certaines activités. Aucune limite d'âge n'est fixée et aucune contribution financière n'est demandée aux participants. L'inscription se fait sur la base du volontariat et relève de leur initiative personnelle²⁶. Elle se fait dans la matinée de la première journée de chaque session de stage. Les stagiaires doivent alors remplir une fiche enregistrant leurs coordonnées, leur âge et les activités qu'ils souhaitent pratiquer. Ces fiches sont conservées par le conservatoire.

Lors de l'enquête de terrain, qui s'est échelonnée sur les sessions de février et avril 2012, quatre activités étaient proposées : danse hip-hop, danse orientale, chant et MAO. Pour chacune d'entre elles, des groupes sont créés par tranche d'âge, généralement au nombre de trois (6-10 ans, 11-15 ans, 16 ans et plus). Une séance d'1h/1h30 en moyenne a lieu quotidiennement pour chaque groupe. À la fin de chaque semaine de stage, le vendredi en fin d'après-midi, un spectacle à entrée libre est donné au conservatoire, permettant aux élèves de présenter publiquement leur travail.

Récapitulatif de l'enquête de terrain

L'enquête de terrain a démarré lors du stage de février 2012. Des observations de chacune des activités proposées (chant, MAO, danse hip-hop et danse orientale) ont d'abord été réalisées, puis nous nous sommes concentré sur deux d'entre elles afin de les analyser plus

²⁵ Au recensement de 2011.

²⁶ De la publicité, sous la forme d'affiches et de prospectus, est faite dans divers lieux : écoles, Centre social, MJC, mairie, etc.

finement. Le chant – parce qu’il est la seule activité enseignée par une enseignante statutaire du conservatoire, ce qui pose la question de la variation des pratiques pédagogiques selon les publics – et la MAO – en raison de la fidélisation d’un groupe d’adolescents participant à tous les stages depuis plusieurs années et parvenus à une maîtrise avancée des techniques de la MAO – ont été sélectionnés. Ce sont donc sur ces deux disciplines que nos observations ont porté lors des stages d’avril 2012 et d’avril 2013. Des entretiens ont été réalisés avec les professeurs de chant et de MAO et des élèves de ces deux ateliers. En complément, une enquête par questionnaires visant à recueillir des données quantitatives précises sur l’origine sociale et le capital culturel et scolaire de la population fréquentant les stages, a été réalisée en avril 2012. Le tableau suivant récapitule nos opérations d’enquête. Nous exploiterons également dans cette partie l’entretien réalisé par Sébastien Gardon avec le directeur du conservatoire, que nous appellerons François, ainsi que des notes prises au cours de conversations informelles et lors d’un entretien téléphonique que nous avons eu avec le directeur.

Entretiens réalisés (N= 6)		
Martine	Professeure de chant	11 avril 2012
Samiyah	Élève en MAO	22 avril 2013
Gabriel	Professeur de MAO	23 avril 2013
Jonathan	Élève en MAO	23 avril 2013
Selma	Élève en chant	15 janvier 2014
Justine	Élève en chant	15 janvier 2014
Observations réalisées = 23h15 d’observation		
Inscriptions des élèves à la semaine de stage		13 février 2012 (30 mn)
Atelier chant / Enfants		13 février 2012 (1 h)
Atelier hip-hop / 11-15 ans		13 février 2012 (1h)
Atelier MAO et création hip-hop		13 février 2012 (3 heures)
Atelier danse orientale / 10-15 ans		13 février 2012 (1h45)
Atelier MAO et création hip-hop		10 avril 2012 (1h30)
Atelier MAO et création hip-hop		11 avril 2012 (3 heures)
Atelier MAO / Adultes		11 avril 2012 (1h30)
Atelier chant / Adultes		11 avril 2012 (1h30)
Atelier chant / Enfants		12 avril 2012 (1h)
Atelier MAO / Enfants		22 avril 2013 (1h30)
Atelier MAO et création hip-hop		22 avril 2013 (3 heures)
Enquête statistique par questionnaires auprès des stagiaires d’avril 2012 (51 répondants)		

1. Le conservatoire et l'enjeu de la démocratisation

Les stages culturels ont été conçus dans le but affiché de contribuer à l'élargissement social de l'accès à l'enseignement artistique et à la diversification des publics du conservatoire. Situé dans une ville au recrutement social à dominante populaire, le conservatoire mène depuis près de 20 ans une politique volontariste visant la démocratisation des pratiques artistiques. Cette politique est soutenue activement par la Municipalité, à majorité communiste et socialiste, et encouragée par le Conseil général.

1.1. La démocratisation au cœur des missions que se fixe le conservatoire

Si l'on en croit l'historique qui introduit son *Projet d'établissement 2007-2012*, le conservatoire a depuis sa fondation partie liée avec l'ambition de la démocratisation culturelle :

« L'école de musique de X a été créée en 1966 dans un contexte national de démocratisation de la culture, qui visait à proposer un très large accès musical à l'ensemble de la population de notre pays »²⁷.

Né d'une démarche « révolutionnaire pour l'époque », qui « était un premier pas vers une décentralisation des arts (...), les initiateurs voulaient un projet ouvert, dans le cadre d'une musique vivante, en phase avec les besoins et les attentes de notre société ». Néanmoins, selon le *Projet d'établissement*, durant les trois premières décennies de son existence, le conservatoire touchait en priorité un public déjà sensibilisé aux œuvres culturelles légitimes. S'il accueillit également une population plus modeste, ce fut de manière limitée. À l'image des conservatoires nationaux et régionaux, la relative fermeture sur la musique savante des conservatoires communaux avait des conséquences majeures sur leur recrutement social. À partir du milieu des années 1990, sous l'effet notamment d'une stagnation, puis d'une baisse de ses effectifs, la nécessité s'imposa de développer au conservatoire les « aspects de musique

²⁷ *Projet d'établissement 2007-2012*, p. 3. Sauf mention contraire, toutes les citations suivantes sont tirées du même document.

vivante ». C'est dans cette direction, toujours d'actualité, que s'inscrit son Projet d'établissement pour la période 2007-2012.

Les missions générales que se fixe le conservatoire dans son *Projet* combinent des objectifs proprement artistiques et des objectifs extra-artistiques. Au-delà de ses missions traditionnelles (prendre en charge l'éducation artistique de ses élèves, assurer la « formation d'amateurs éclairés » et contribuer à celle de futurs professionnels, être un lieu de création artistique et d'échange entre artistes amateurs et professionnels), le conservatoire souhaite favoriser l'engagement citoyen (« permettre, par la pratique de la musique et de la danse, l'acte social de prise de conscience de la citoyenneté ») et « être un lieu d'évaluation, d'analyse des besoins de notre société, et de débat plus large sur le fait culturel ». Le conservatoire entend donc ne pas se contenter de remplir ses missions artistiques ordinaires, mais se conçoit comme ayant un rôle à jouer dans l'espace public et comme un vecteur de lien social « dans une société qui se radicalise ». Ces préoccupations se traduisent dans les axes de travail que se donne l'établissement, qui sont notamment de viser la « diversification des esthétiques, styles et genres, et des modes de transmission », l'« ouverture vers des lieux d'activité au plus près des populations » et la « mise en place de réseaux, de collaborations et de partenariat avec les acteurs éducatifs et culturels dans l'espace de rayonnement de l'institution ». Toucher de nouveaux publics en favorisant l'ouverture vers des répertoires qui ne soient pas seulement savants ou classiques, en développant de nouvelles pratiques pédagogiques et en rapprochant l'école des lieux de vie de la population est présenté comme l'un des objectifs importants du conservatoire. Si le terme n'est pas employé, c'est bien de démocratisation de l'enseignement artistique qu'il s'agit ici. Le conservatoire souhaite, en diversifiant son offre culturelle, attirer à lui des populations qui ne constituent pas son public traditionnel.

Plusieurs actions allant dans ce sens sont développées par le conservatoire. Les interventions en milieu scolaire en sont une part importante. Toutes les classes élémentaires de la commune bénéficient d'une intervention hebdomadaire, notamment sous la forme d'orchestres à l'école. Deux des trois collèges de la ville accueillent également des ateliers de percussions ayant lieu sur le temps périscolaire. Par ailleurs, des cours sont donnés par des professeurs du conservatoire dans les MJC, PMI²⁸, Maisons de quartiers, ou encore à la

²⁸ Protection Maternelle et Infantile. L'éveil petite-enfance est présenté comme un « secteur très en pointe sur (l')établissement. La demande est forte, et les résultats positifs en termes de découverte sonore (parents/enfants), de rencontre, de mise en place de réseau, de collaboration interservices, et de renforcement du lien social ».

MAPAD²⁹. Ces actions protéiformes, menées auprès de publics variés, répondent à des objectifs multiples, qui sont à la fois de favoriser la démocratisation des pratiques artistiques et culturelles (stages, MJC), intégrer l'apprentissage artistique à un projet éducatif global (interventions en milieu scolaire) ou encore penser la pratique musicale comme un outil du travail social (PMI, MAPAD). Dans la partie « bilan » de son Projet, l'établissement se félicite de la croissance de ses effectifs, largement alimentée par les élèves participant à ces actions moins centrées sur les pratiques et répertoires savants³⁰. La volonté de poursuivre dans cette direction se traduit notamment par le souhait de recruter un « spécialiste des musiques actuelles » qui serait « chargé d'actions transversales avec l'ensemble des enseignants, de l'organisation des stages de vacances, et de la mise en réseau avec les institutions de la Ville ».

1.2. Une politique menée en étroite collaboration avec la Municipalité et soutenue par le Conseil général

La Municipalité est le premier partenaire du conservatoire. Depuis une vingtaine d'années, les élus de la commune sont conscients du phénomène d'exclusion (ou de tenue à distance) des classes populaires du conservatoire, du fait d'une magnification des « grands concepts de la musique classique »³¹. Comme le souligne le directeur du conservatoire, « on s'était coupé, en fait, de tout ce qui pouvait être représenté par les couches populaires, mais également par la musique dite populaire ». La politique culturelle de la Ville est aujourd'hui centrée sur l'objectif prioritaire d'œuvrer à la démocratisation culturelle. Le but explicitement visé est « l'égalité de tous pour l'accès à la culture, celui de contribuer à réduire les inégalités d'approche à ces pratiques ainsi que d'avoir en permanence une démarche dynamique visant une ouverture vers de nouveaux publics »³². C'est pourquoi la Municipalité soutient activement, sur le plan matériel notamment, les actions que le conservatoire met en œuvre. Elle l'encourage par exemple à développer ses partenariats avec l'institution scolaire, les quartiers ainsi que les autres acteurs culturels. Par ailleurs, elle pilote depuis 2003 un projet

²⁹ Maison d'Accueil pour Personnes Âgées Dépendantes.

³⁰ La volonté d'intégrer pleinement les musiques actuelles est présente et assumée. Néanmoins, ces répertoires ne vont pas de soi pour les enseignants du conservatoire, qui s'interrogent sur la manière de les traiter et la place à leur accorder : « Ce fil que nous déroulons avec prudence risque bien de remettre en cause des pans entiers de notre pédagogie. Vaste et passionnant chantier... ».

³¹ Entretien enregistré avec le directeur du conservatoire mené par Sébastien Gardon le 30 août 2011.

³² Lettre de cadrage municipal.

culturel global, nommé « D'un train culturel dont la musique est la locomotive », dans lequel le conservatoire un rôle majeur.

La « volonté d'un accès du plus grand nombre à la sensibilisation, aux pratiques et à la création, dans l'intégralité du champ artistique, sur l'ensemble du territoire »³³ figure également parmi les objectifs du schéma départemental. La démocratisation culturelle et artistique est même l'une des missions prioritaires que le Département assigne aux établissements d'enseignement artistique. Il est notamment demandé à ces derniers de permettre l'accès à la culture à des publics n'étant pas des élèves permanents des conservatoires. De même, l'art et la culture sont conçus comme des outils permettant de créer du « lien social ». C'est pourquoi il est attendu des conservatoires qu'ils développent leurs interventions en milieu scolaire et mettent en place des « actions de sensibilisation et d'élargissement des publics en lien avec leurs partenaires culturels et sociaux ». L'action globale menée par le conservatoire satisfait aux recommandations du Conseil général et est, de fait, valorisée par ce dernier sous la forme de subventions supplémentaires.

1.3. Le cheval de bataille du directeur du conservatoire : de l'égalité des dignité des pratiques et des publics

Tout le travail réalisé au conservatoire depuis plus de 15 ans a été rendu possible par le volontarisme des politiques culturelles de la Ville, centrées sur l'objectif de la démocratisation, mais aussi par l'activisme du directeur de l'École, fortement sensibilisé à ces problématiques. François dirige le conservatoire depuis 1996. Il arrive dans un contexte caractérisé par la volonté de la Municipalité de favoriser la diversification sociale des publics de l'École de musique et il est recruté précisément pour mettre en œuvre cette politique de démocratisation. Le « deal »³⁴ était très clair rapporte-t-il. L'enjeu de son arrivée était de transformer une école pour l'élite en une école pour tous. François dirigeait auparavant un autre conservatoire de l'agglomération dans lequel il avait déjà expérimenté des actions visant la démocratisation. Issu d'une petite ville rurale de la vallée de la Maurienne en Savoie, n'ayant pas appris la musique dans un conservatoire mais au collège et dans une harmonie municipale, il partageait déjà pleinement les convictions démocratiques des élus. Lors de son recrutement, le maire communiste de la Ville lui demanda de rédiger avec son équipe

³³ « Fiche technique du schéma départemental des enseignements artistiques (du département concerné) ».

³⁴ Le terme est employé par le directeur lui-même.

pédagogique un projet d'établissement (il n'y en avait pas jusque-là) allant dans ce sens. Une collaboration étroite fut alors engagée, non seulement avec les services culturels de la commune, mais aussi avec le Conseil général.

La démocratisation de l'accès aux pratiques et à l'enseignement artistiques a constitué depuis sa nomination le cheval de bataille du directeur du conservatoire. Pour lui, la Culture est une « obligation ». Son discours témoigne d'une insistance très forte sur la mission de service public qui est celle d'un conservatoire de musique et de danse :

« Il était nécessaire aussi, et ça j'y tiens énormément, de considérer que nous étions dans le cadre du service public. (...) Et donc c'est un service public, ça s'appelle service public, la potentialité offerte à l'ensemble d'une population, quelles que soient ses tranches d'âge, d'avoir accès à une ouverture de son intellect. C'est, pour moi c'est un devoir. C'est ce qui m'a coûté beaucoup d'énergie ».

François a notamment travaillé à mettre en place des actions qui aillent « enfin vers ce qui a du sens auprès des jeunes » :

« J'ai une réflexion qui me vient souvent lorsque j'accueille des gens comme vous. C'est, un jour, j'ai un copain avec qui on écoutait The Cure et les Stones qui me disait : "Tu vois t'es directeur d'un établissement, j'irai jamais, je mettrai jamais mes gosses parce que pour que tu fasses étudier à mes enfants la musique de mecs qui sont morts depuis cent ans, ou deux cents ans, j'en vois pas l'intérêt". Ça m'avait sacrément tilté ça ».

D'une manière générale, François défend une posture d'ouverture sociale et culturelle des conservatoires qui s'érige en faux contre les visions élitistes de la Culture et des Arts. Il faut, recommande-t-il, tourner la tête dans toutes les directions pour « être en phase avec la société »³⁵. Il s'agit, d'une certaine façon, de dénoncer et combattre une coupure du monde social de l'art. Ses prises de position le conduisent à récuser la légitimité des classements symboliques des œuvres culturelles :

« Pourquoi ça aurait moins de valeur de se réunir en casquette, chaussettes par-dessus le jogging, pour une *battle* de hip-hop, que de se réunir en costume à queue-de-pie pour écouter un opéra ? ».

Afin de favoriser l'ouverture sociale des conservatoires qu'il appelle de ses vœux, François milite pour une réforme des méthodes pédagogiques, qu'il souhaite plus collectives et pratiques. L'une des pistes qu'il promeut est notamment de réfléchir à la fin de l'apprentissage du solfège, en tout cas sous la forme très théorique et scolaire (trop détachée

³⁵ Cette expression revient très fréquemment dans les propos de François.

de la pratique instrumentale) sous laquelle il est encore le plus souvent enseigné³⁶. Pour permettre cette transition, il s'avère selon lui indispensable de revoir la formation des enseignants, laquelle a peu évolué depuis plusieurs dizaines d'années. Celle-ci est calée sur des standards, des méthodes et des modèles anciens, ajustés à un état révolu de l'enseignement musical. On n'est plus, répète François, dans les années 1960-1970, où la mission des conservatoires était d'accueillir un public faisant une démarche volontaire et aspirant à la « haute culture ». Ce public existe toujours, mais il décline, d'où la nécessité d'ouvrir les écoles à d'autres pratiques, d'autres répertoires et de nouvelles populations. Les stages culturels ont été conçus spécialement pour répondre à ces problématiques.

1.4. Des stages culturels gratuits : élargissement des disciplines, ouverture des publics et exigence artistique

Les stages culturels proposés par le conservatoire durant les vacances scolaires sont élaborés en partenariat avec le Pôle jeunesse de la Ville. Axés sur les musiques actuelles et gratuits, ils s'adressent à l'ensemble de la population de la commune. Initiés en 2005, ils ont très vite attiré un public nombreux. En 2006-2007, les participants aux stages représentaient plus de la moitié des effectifs totaux fréquentant le conservatoire. Entre 80 et 90 personnes en moyenne participent à chaque session de stage.

Depuis la création des stages, les activités proposées ont peu varié. La danse hip-hop, la danse orientale, la MAO et le chant sont présents depuis le départ et constituent les piliers des stages. Durant quelques années, une initiation au théâtre était également possible mais elle a disparu faute de moyens. En 2013, un atelier percussion a été mis en place. Le choix des activités proposées résulte de deux logiques. Tout d'abord, l'une des motivations ayant présidé à la création des stages était de proposer des disciplines complémentaires à celles ordinairement enseignées à l'école, et des disciplines ancrées notamment dans le registre des musiques actuelles. Le but était à la fois d'enrichir la formation artistique des élèves du conservatoire et d'attirer à lui de nouvelles populations. Il était ainsi nécessaire de trouver des ressources humaines à l'extérieur de l'institution pour proposer au public des pratiques populaires, comme la Musique Assistée par Ordinateur (MAO) ou la danse hip-hop :

³⁶ En ce sens, il porte une réflexion similaire à celle de la nouvelle directrice du conservatoire de la ville où se situe le dispositif « Orchestre à l'école » étudié, et à celle des directeurs des deux autres conservatoires dont les actions sont étudiées, qui occupent – comme François – leurs fonctions depuis de nombreuses années.

« L'idée que j'avais, enfin qui fonctionne toujours d'ailleurs, c'est d'être sur des créneaux complémentaires à l'école de musique, premièrement, pour les enfants qui y sont ; et sur des créneaux d'ouverture pédagogique, avec un vrai projet, avec un vrai projet pédagogique, un vrai suivi pédagogique, d'être sur des créneaux pour les autres enfants. Et ça marche ».

Cette volonté d'ouverture était toutefois rendue nécessaire par les très fortes réticences manifestées par la majorité des enseignants statutaires de l'école à participer aux stages. Lors des sessions de février et avril 2012, que nous avons précisément observées, parmi les cinq enseignants animant les différents ateliers, seule la professeure de chant est enseignante statutaire du conservatoire. Et encore cette dernière a-t-elle commencé à y enseigner pour les stages en tant que contractuelle, avant d'être recrutée définitivement après sa réussite au concours du CNFPT³⁷. Les encadrants des ateliers danse hip-hop, danse orientale et MAO sont quant à eux tous intervenants extérieurs. Le professeur de MAO, s'il n'est pas enseignant statutaire de l'école, y anime en plus des stages une classe de MAO à l'année, pour un volume total de 50 heures.

François évoque deux principales raisons pour expliquer cet état de fait : d'une part la tradition très ancrée dans la profession de ne pas travailler durant les vacances scolaires, mais aussi la crainte de voir son art se dévaluer du fait de sa transmission à de nouveaux publics. Selon le directeur, les enseignants résistent très fortement à l'élargissement social de l'accès aux conservatoires³⁸, qui nécessiterait qu'ils revoient leur pédagogie et qu'ils s'ouvrent à des répertoires moins classiques, c'est-à-dire aussi moins « nobles » et distinctifs. Au cours d'un entretien informel³⁹, François évoque à l'appui de ses propos le cas d'une professeure de piano incapable de jouer une œuvre postérieure à Debussy⁴⁰, soit au début du XXe siècle : « Elle butte sur Schönberg »⁴¹, s'exclame-t-il. Or le compositeur d'origine autrichienne n'est âgé que d'une douzaine d'années de moins que Debussy. La figure de l'artiste, garant d'un art pur et savant, semble dominer la représentation que la corporation se fait d'elle-même : « Nous avons un patrimoine, une tradition à transmettre », aurait un jour rétorqué à François l'un de ses professeurs, patrimoine et tradition dont seraient exclus un certain nombre de genres et de pratiques, par conséquent indignes d'être enseignées. À l'opposé de cette vision élitiste et légitimiste de l'art et de la culture, François milite pour l'ouverture sociale et

³⁷ Centre National de la Fonction Publique Territoriale.

³⁸ Il raconte en entretien qu'il a dû, au cours de sa carrière, affronter des conflits très durs avec les professeurs.

³⁹ 10 avril 2012.

⁴⁰ Né en 1862, le compositeur français Claude Debussy meurt en 1918.

⁴¹ Arnold Schönberg naît à Vienne en 1874 et meurt à Los Angeles en 1951.

culturelle du conservatoire et de ses enseignements, considérant comme également dignes toutes les formes d'art et de pratiques, la MAO et le hip-hop autant que la musique classique.

Les stages culturels ont été pensés comme le moyen le plus approprié pour diversifier les publics du conservatoire. L'ambition affichée est ouvertement d'attirer des populations peu ou pas sensibilisées au « fait culturel »⁴². Cela étant, François insiste fortement sur la primauté qui est donnée durant les stages à la dimension artistique. Il ne s'agit pas de faire de l'animation culturelle, mais de proposer aux élèves un enseignement exigeant leur permettant d'acquérir en un temps limité de véritables savoirs et savoir-faire artistiques. En proposant ces stages, le conservatoire est fidèle à sa mission initiale, qui est de transmettre et de diffuser l'Art. Rien de commun donc, entre les stages, encadrés par des artistes-enseignants, et les actions mises en œuvre par les « socio-cul », les animateurs socioculturels, qui n'ont souvent pour seule fonction, selon François, que d'occuper les jeunes. L'objectif visé n'est donc pas l'action sociale, mais bien la diffusion de l'apprentissage et de la pratique artistiques. Si François défend une ouverture sociale et culturelle des conservatoires, c'est parce qu'il conçoit comme des arts les pratiques populaires et actuelles. L'accent mis durant les stages sur des disciplines relevant des musiques actuelles empêche toutefois d'attendre d'eux qu'ils soient des leviers de recrutement pour les cursus longs du conservatoire car ces disciplines ne sont pas proposées à l'année par l'établissement. Seul le chant donne lieu à un enseignement diplômant. Faire des stagiaires des élèves réguliers n'est donc pas un objectif central, bien qu'il ne soit pas pour autant complètement écarté.

Proche de la retraite lorsque nous nous entretenons avec lui, François affirme avoir, au cours de sa carrière, « consacré beaucoup d'énergie » à la mission de démocratisation. Les stages culturels ont constitué le fer de lance des actions visant à la réaliser et François s'y révèle très attaché : « S'il ne doit rester qu'une chose de mon passage, j'aimerais que ce soit ça ».

2. Situations d'apprentissage I : atelier chant

Trois séances complètes de l'atelier chant ont été observées au cours de l'enquête de terrain : deux avec les enfants (l'une en février, l'autre en avril 2012), une avec le groupe des adultes (en avril 2012). Les séances quotidiennes durent 1h pour les enfants, 1h30 pour les

⁴² Là encore, il s'agit d'une expression fréquemment employée par François.

adultes. Les effectifs sont chaque fois très restreints – 4 enfants et 3 adultes – et largement à dominante féminine. Le premier cours pour les enfants compte ainsi 4 filles, le second 3 filles pour 1 garçon. Le cours des adultes accueille 1 homme pour 2 femmes.

2.1. Un apprentissage pratique mais réglé

Les séances que nous avons observées débutent toutes par une phase d'échauffement physique et vocal. On apprend tout d'abord la position du chanteur : on se tient debout, le corps bien droit de façon à avoir du souffle et à garantir une bonne projection de la voix. On exécute ensuite quelques mouvements avec les bras, puis on alterne, lentement et avec application, inspirations et expirations. Une série d'exercices vocaux destinés à chauffer la voix est enfin réalisée. Cette séquence initiale remplit deux missions principales. Les exercices exécutés ont non seulement pour but de préparer le corps au chant, de le mettre en condition à la manière d'un sportif s'échauffant pour se prémunir d'une blessure, mais ils ont aussi une fonction d'apprentissage. Ils visent en effet l'intériorisation de savoir-faire corporels conditionnant une bonne pratique du chant. Savoir contrôler sa respiration permet par exemple au chanteur de pouvoir inspirer au bon moment, et ainsi de ne pas se trouver à cours de souffle au milieu d'une phrase. Les exercices vocaux permettent de tester et parfaire la justesse de la voix, mais également sa synchronisation rythmique. Durant la phase d'échauffement physique, l'enseignante participe avec les élèves, intégrant le cercle qu'ils forment. Elle donne les consignes et annonce les mouvements en même temps qu'elle les exécute, s'interrompant régulièrement pour corriger la posture des élèves. L'échauffement vocal débute dans la même configuration, avant que l'enseignante rejoigne le piano pour guider et accompagner instrumentalement les élèves. L'ensemble de cette phase de préparation tient une place importante d'un point de vue temporel. Un quart, voire un tiers du temps des séances lui est consacré⁴³.

On passe ensuite à la répétition des chansons ou chants qui seront interprétés lors du spectacle de fin de semaine. Quelques différences se donnent alors à voir entre le cours des enfants et celui des adultes. Si les adultes disposent du texte des titres chantés, en revanche aucun support écrit n'est proposé aux enfants. C'est pourquoi l'échauffement de ces derniers est suivi d'une séquence d'apprentissage ou de révision des paroles, que les enfants doivent

⁴³ Débuté à 18h30, l'échauffement du cours des adultes s'achève à 19h02, soit plus du tiers de la durée totale de la séance.

connaître « par cœur ». Lors de la première séance d'une semaine de stage, l'apprentissage des paroles est suivi de celui de la mélodie qui, dans un premier temps, est chantée sur des onomatopées. Ce n'est que lorsque la mélodie est suffisamment sue par les élèves que l'on associe les paroles et la ligne de chant. L'apprentissage d'une chanson s'opère donc en trois temps : apprentissage des paroles, apprentissage de la mélodie (séparément des paroles), association des paroles et de la mélodie. La chanson est par ailleurs divisée en parties apprises séparément, puis mises bout à bout. Celles-ci peuvent correspondre ou non à la structure ordinaire d'une chanson : couplet, refrain, couplet, etc. On observe ici une rationalisation de l'apprentissage, qui est découpé en phases spécifiques et ordonnées. Les phases se succèdent les unes aux autres dans un ordre précis et toujours identique. On retrouve ainsi la notion, constitutive de la forme scolaire, d'un calendrier des apprentissages. On apprend d'une manière et dans un temps réglés.

Durant cette seconde phase de cours, le positionnement et l'attitude de l'enseignante sont évolutifs. Dans un premier temps, l'enseignante montre, chantant la mélodie ou la jouant au piano. Elle fournit en quelque sorte aux élèves un modèle. Puis elle demande aux élèves de le reproduire, les interrompant pour les corriger lorsque l'exécution comporte des erreurs. Cette intervention peut alors être l'occasion de fournir des explications et/ou préciser des consignes, avant que les élèves ne reprennent le passage ayant été mal exécuté. À mesure que progresse l'apprentissage, les interventions de l'enseignante se font moins fréquentes et celle-ci tend à se cantonner dans un rôle d'accompagnatrice instrumentale (elle accompagne presque systématiquement le chant des élèves au piano) et d'observatrice des performances des élèves. L'apprentissage des élèves est essentiellement pratique, dans la mesure où c'est en chantant qu'ils apprennent à chanter. Mais il est également fortement cadré par des consignes et des règles.

2.2. Un apprentissage collectif

Le travail réalisé en cours est presque entièrement collectif : les élèves chantent ensemble, généralement accompagnés au piano par l'enseignante, qui ne relâche pas son attention sur le groupe. Il n'y a pas de phases de travail individuel, hormis des situations où l'enseignante interrompt une interprétation pour corriger un élève en particulier. Dans ces cas, elle fait répéter celui-ci individuellement, parfois pendant plusieurs minutes. Lors de ces temps qui rompent la continuité de la séance, les autres élèves ne sont pas occupés. Ils ne travaillent ou

ne répètent pas quelque chose de leur côté mais attendent que le cours reprenne son fil. Ces séquences de travail individualisées s'insèrent ainsi complètement dans le cadre collectif. À aucun moment le groupe ne se désunit, au sens où les différents élèves travailleraient séparément. On a affaire à une « "pédagogie frontale" où l'ensemble des élèves écoutent l'enseignant en même temps ou exécutent simultanément le même exercice »⁴⁴. Cette pratique pédagogique se traduit dans l'espace par le « face-à-face » enseignante-élèves. En dehors de la phase d'échauffement au cours de laquelle l'enseignante intègre un cercle formé avec les élèves, ces derniers forment le reste du temps un groupe tourné dans la direction de l'enseignante. Cette organisation spatiale reproduit la configuration des salles de classe.

2.3. Des connaissances savantes transmises

Les interventions verbales de l'enseignante sont régulièrement l'occasion pour elle de livrer des explications qui ne s'accompagnent pas nécessairement d'exemplifications pratiques. Ainsi lui arrive-t-il, au détour d'un exercice, de poser des questions « techniques » permettant *in fine* de transmettre des connaissances théoriques. Par exemple, lors de l'échauffement vocal d'une des séances observées, elle demande aux élèves si la ligne mélodique chantée « monte » ou « descend ». Cette question lui permet alors d'introduire les notions de « grave » et d'« aigu », de « descente dans les graves » et de « montée dans les aigus ». De telles pratiques pédagogiques permettent à la fois de tester et mesurer les connaissances des élèves, et constituent des opportunités pour livrer des connaissances théoriques générales qui dépassent l'ici et maintenant de la séance de cours. Elles favorisent en effet la transmission de connaissances pour elles-mêmes, possiblement réutilisables ultérieurement. Dans un registre similaire, l'enseignante donne parfois des informations sur les auteurs et compositeurs des titres chantés. Ainsi explique-t-elle aux enfants du stage de février 2012 que le chœur qu'ils apprennent est l'œuvre d'Arthur Honegger, lequel, ajoute-t-elle, est un compositeur « classique mais contemporain ». Ce sont ici, à la manière d'un instituteur donnant des indications biographiques sur l'auteur d'une poésie, des connaissances plus ou moins « savantes » qui sont livrées aux élèves. Il s'agit, en tout cas, de savoirs déconnectés de la pratique. Au cours des stages, l'enseignante ne vise donc pas à transmettre aux élèves seulement des savoir-faire, des techniques leur permettant de bien chanter, mais également des savoirs.

⁴⁴ B. Lahire, « Fabriquer un type d'homme "autonome" ... », *op. cit.*, p. 328.

2.4. Un enseignement directif

L'une des caractéristiques essentielles de la formule pédagogique ayant cours dans l'atelier chant est l'absence d'autonomie laissée aux élèves, qu'ils soient enfants ou adultes. Lors des séances, les élèves sont intégralement pris en charge par l'enseignante, laquelle applique un encadrement serré, se donnant notamment à voir dans la fréquence élevée de ses prises de paroles. L'enseignante parle beaucoup : pour donner des consignes, expliquer, corriger, voire disputer certains enfants. Lorsque les élèves répètent, elle intervient souvent très vite, c'est-à-dire dès qu'un élément de l'interprétation ne lui convient pas, pour corriger et faire reprendre. Il semble d'après nos observations que seul un niveau de maîtrise des élèves élevé s'accompagne chez elle de la possibilité pour l'apprenant de mener son interprétation à son terme. Ce sont ainsi une progression par petits bouts et une pratique pédagogique très directive qui se donnent à voir.

La directivité de l'enseignement va de pair avec une exigence de discipline très marquée. Dans le cours des enfants, les rappels à l'ordre sont très fréquents. Il est demandé aux élèves de domestiquer leurs corps, d'adopter une posture appropriée à la pratique du chant, de ne pas bouger lorsque ce n'est pas nécessaire pour chanter. Nombreuses sont ainsi les exhortations à tenir le corps droit. Pour exemple, au cours d'une des séances que nous observons et alors que les élèves chantent assis sur une chaise, l'une d'entre eux est régulièrement réprimandée parce qu'elle balance ses pieds : « Ça empêche de bien chanter », lui dit l'enseignante. La même élève est d'ailleurs plusieurs fois reprise parce qu'elle manque de concentration et prend la parole de façon inopinée. Ce sont des élèves captifs qui sont attendus par l'enseignante. Dans le cours des adultes, celle-ci insiste également beaucoup sur la tenue et le maintien du corps et c'est une même directivité qui se donne à voir.

D'une manière générale, les temps morts sont peu nombreux lors des séances. On passe très vite d'une séquence de travail à une autre, sans que puisse par exemple émerger un échange verbal qui sortirait du cadre de l'atelier chant. Les comportements qui ralentissent les transitions semblent d'ailleurs être vécus comme perturbateurs et sont implicitement combattus. Par exemple, lors du cours pour adultes auquel nous assistons, le seul homme présent, prénommé Bruno, éprouve des difficultés pour chanter. Il manque de justesse vocale et l'enseignante le fait répéter seul à plusieurs reprises. Pour justifier ses difficultés, Éric se plaint fréquemment du fait qu'il n'a pas sa voix habituelle : « J'ai pas ma voix, ça m'énerve ! » ; « J'ai pas ma vraie voix » ; « Si je retrouve ma voix », etc. Lors des rares temps

morts, tandis que les autres élèves se taisent, Bruno rompt rapidement le silence, qui semble le gêner, revenant systématiquement sur la « perte » de sa voix. L'enseignante ne répond alors pas à ces plaintes – à l'inverse des phases de travail durant lesquels elle tente de le rassurer – mais s'efforce au contraire d'enchaîner très vite. L'attitude de Bruno semble être perçue par elle comme une perturbation à laquelle il s'agit de mettre fin le plus rapidement possible afin de reprendre le fil de la séance. Il ne faut pas négliger, pour comprendre ces interactions observées, que la durée des stages est très réduite et qu'il s'agit d'exploiter au mieux chaque séance si l'on veut donner à voir lors du spectacle une interprétation satisfaisante. Il n'en demeure pas moins que le souci de l'efficacité se révèle prégnant.

La pédagogie mise en œuvre dans l'atelier chant – directive, encadrante, reposant sur une totale prise en charge des élèves par l'enseignante et sur une forte exigence de discipline – s'apparente au modèle des conservatoires classiques, mais aussi aux pratiques attachées traditionnellement au système scolaire. Elle s'oppose en cela aux pédagogies de l'autonomie largement diffusées et valorisées depuis les années 1980-1990 et qui, elles, promeuvent une moindre directivité de la part des enseignants, une moindre remise de soi des élèves et une plus grande individualisation des apprentissages⁴⁵.

2.5. Martine, une professeure formée dans des cadres classiques

La pratique pédagogique très exigeante de la professeure de chant peut se comprendre à la lumière des formes pédagogiques – classiques et élitistes – auxquelles elle a été elle-même soumise au cours de sa formation musicale.

Martine, aujourd'hui âgée d'environ 40 ans, commence la pratique du chant à l'âge de 7 ans. Pendant plusieurs années, elle prend des cours avec un professeur particulier. À 12 ans, elle entre dans un conservatoire à rayonnement régional afin d'apprendre le piano. Le chant est alors « mis un peu en sourdine ». Elle débute sa carrière professionnelle à 21 ans comme professeur de piano dans des écoles de musique associatives, tout en reprenant des études de chant lyrique au conservatoire de Grenoble. Elle suit l'intégralité du cursus et obtient un Diplôme d'Études Musicales (DEM) de chant. Désirant enseigner cette discipline, elle suit durant plusieurs années des cours auprès de différents professeurs particuliers, notamment à Lyon, puis suit durant trois ans la formation CEFEDM lui permettant d'obtenir le Diplôme

⁴⁵ *Ibid.* Voir également : B. Lahire, « De l'autonomie et de la discipline », in B. Lahire, *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Seuil, 2012, p. 80-93.

d'État (DE) en 2005. Elle commence à enseigner le chant après l'obtention de son DE, notamment au conservatoire dans le cadre des stages culturels. Au moment de l'entretien, elle a réussi depuis peu le concours du CNFPT et est en cours de titularisation en tant que Professeur d'enseignement artistique au conservatoire. Son parcours, résume-t-elle, est un « parcours qui est assez long ». C'est aussi un parcours marqué par la difficulté, où les occasions sont nombreuses de se démotiver :

« Mais si on veut vraiment (...) faire ce métier. C'est vrai que c'est pas simple quoi. Y a quand même pas mal d'étapes à passer, et on peut vraiment se casser le nez (...) ouais se décourager, (...) on se rend compte qu'on peut se décourager assez facilement. Il suffit de quelqu'un qui vous dise euh je sais pas, qui vous dévalorise un peu, c'est... Ou un examen qui se passe moins bien, c'est facile quoi. Il faut pas hein bien sûr, même si y a un examen qui se passe pas bien, faut rebondir, il faut passer le suivant et puis ça ira mieux la prochaine fois mais... Mais tout le monde réagit pas comme ça ».

Martine a été principalement formée dans des cadres classiques, caractérisés par un haut niveau d'exigence artistique⁴⁶ et de discipline, où il est attendu de la part de l'apprenant un investissement très important et une remise de soi aux enseignants. Elle évoque en particulier un apprentissage du piano au conservatoire selon des méthodes très strictes. Les cours du professeur étaient complétés par ceux d'une répétitrice et il était vivement conseillé de suivre par ailleurs des cours particuliers pour parfaire son jeu et satisfaire les attentes :

« En piano c'est plus ancien hein, je pense ça a évolué aussi hein. Mais c'était très strict hein. Ouais, on avait des profs qui étaient très stricts, trop sans doute. Je sais pas si aujourd'hui ça serait possible en plus hein, parce que c'était... Et encore, moi quand je suis arrivée j'avais des échos de comme c'était avant, et c'était encore pire ! C'était bien pire. Donc encore moi je suis arrivée à un moment où ça commençait déjà à être plus... vivable ».

On peut faire l'hypothèse que cette expérience d'élève a fortement structuré ses propres pratiques pédagogiques. On observe en effet une analogie entre certaines des caractéristiques de ses manières d'être et de faire – rigueur, discipline, exigence, emprise forte sur le cours et les élèves, directivité – et ce qu'elle nous décrit des situations d'apprentissage auxquelles elle a été confrontée.

Lorsque nous réalisons l'enquête, Martine est la seule professeure statutaire du conservatoire à participer aux stages. Ceux-ci ont constitué pour elle une voie d'accès à

⁴⁶ Au cours de sa formation au conservatoire, c'est un répertoire essentiellement classique qui lui a été donné de travailler. Des stages portant sur les musiques actuelles lui ont permis de diversifier ses références. Elle a pu notamment s'intéresser à la chanson.

l'établissement, puisqu'elle a commencé à y travailler comme contractuelle précisément pour encadrer l'atelier chant. Elle a depuis participé à l'intégralité des stages et s'est engagée auprès du directeur à continuer à les encadrer. En entretien, Martine défend le concept des stages – « Moi je pense que c'est bien ces stages, c'est très bien ! » – et le fait qu'un atelier chant soit proposé. Le chant est pour elle une pratique facilement accessible, quel que soit le niveau de l'apprenant, notamment du fait qu'il ne nécessite aucun matériel : « Tout le monde peut venir avec sa voix », dit-elle. De plus, un résultat « visible » est possible à atteindre en une semaine. Or toutes les pratiques musicales ne sont pas égales de ce point de vue, certaines nécessitant des prérequis non négligeables.

Pour ce qui est de sa propre pratique durant les stages, Martine dit ne pas modifier substantiellement ses méthodes pédagogiques. Un même processus de travail est appliqué. Les variations avec ses enseignements habituels se situent surtout sur le plan de l'adaptation au niveau des élèves. Mais il s'agit là d'une manière de faire consubstantielle de l'activité d'enseignement en général :

« Bah de toute façon, on fait que ça, transformer nos pratiques pédagogiques (...) même dans les cours habituels. Non mais ce que je veux dire c'est qu'on s'adapte tout le temps. En fait je pense que, enseignant c'est ça hein, (...) c'est sans arrêt euh ajuster, réajuster ».

Martine ne repère pas de différences fondamentales entre les participants aux stages et ses élèves habituels. Certains stagiaires ont d'ailleurs intégré régulièrement le conservatoire suite à un stage de découverte, ce qui est très apprécié par elle : « Moi si je peux, en intégrer dans mes ateliers euh... je saute dessus ! ». Le public des stages est en fait très divers, que ce soit du point de vue des attentes, des motivations, de l'expérience et par conséquent de la compétence. Quand certains viennent alors qu'ils pratiquent le chant par ailleurs (par exemple au sein d'un groupe amateur), d'autres sont de complets novices. En définitive, les participants aux stages et les élèves ordinaires du conservatoire se différencient principalement par leurs niveaux. Ayant une pratique plus régulière et plus soutenue, une formation plus complète, des acquis plus solides, les élèves ordinaires se révèlent mécaniquement plus performants. Mais pour Martine, ce sont bien l'intensité et l'ancienneté de la pratique qui permettent d'expliquer ces différences, et non pas des facteurs exogènes.

Pour ce qui est des répertoires, les différences sont en revanche plus marquées. Dans ses cours à l'année, Martine s'efforce de varier. Elle fait aussi bien chanter de la chanson que du répertoire classique. L'année où nous l'interrogeons, ses élèves ont travaillé le *Te Deum* de

Charpentier, de la musique baroque, mais aussi des chansons de Georges Brassens. Généralement, les stages sont quant à eux davantage centrés sur la musique actuelle, notamment des chansons de variétés. Les adultes répètent par exemple durant le stage d'avril 2012 un titre de la comédie musicale *Starmania*, les enfants chantent une comptine. Martine essaie toutefois de leur proposer parfois un répertoire plus classique, attachant de l'importance à leur faire découvrir une musique qu'ils peuvent ne pas connaître. Durant ce même stage d'avril, les adultes chantent par exemple aussi une pièce de musique ancienne. Martine dit être à l'écoute des attentes des participants adultes aux stages, mais que ces derniers ne sont pas toujours « porteurs d'idées ». Dans ces cas-là, elle fait des propositions qu'elle soumet à leur approbation. Pour ce qui est des enfants, elle tend en revanche à imposer le répertoire.

Lorsqu'on interroge Martine sur l'objectif des stages, celle-ci reprend dans un premier temps le discours institutionnel (« l'objectif de toute évidence c'est l'ouverture des publics, sur les publics »), ce qui montre combien celui-ci est explicite et pleinement perçu. Au fil de son discours, on voit cependant apparaître des visées plus mesurées et plus concrètes. À son niveau, il s'agit essentiellement de donner des bases dans la discipline, qui puissent permettre, dans le cours terme, d'interpréter honorablement quelques morceaux en public. On retrouve là encore l'une des objectifs initiaux des stages, celui de proposer aux stagiaires une initiation artistique sérieuse et exigeante.

3. Situations d'apprentissage II : atelier MAO

Les ateliers MAO se déclinent en deux formules. Une première consiste en trois séances d'initiation ou de perfectionnement d'1h30 par classes d'âge, une seconde en un module de création Hip-hop/R'n'B d'une durée de trois heures. Ce dernier, qui est principalement destiné aux adolescents (plus de 15 ans) et aux jeunes adultes, vise à articuler la MAO avec le rap ou le chant. Des ateliers d'écriture et de technique vocale sont inclus dans le module. Il s'agit pour les élèves de parvenir à créer de toutes pièces de véritables morceaux. Comme pour le chant, les séances sont quotidiennes et les participants ont la possibilité de présenter leurs créations lors du spectacle de fin de stage.

Les ateliers MAO se déroulent dans une salle nommée « Boîte à projets », qui se décompose en deux parties. On entre tout d'abord dans une première pièce assez grande dans laquelle se trouve du matériel musical : une batterie, des synthétiseurs, des amplis, des tables de mixage et des ordinateurs. Ce matériel est rangé le long des murs, ce qui laisse au centre de

la pièce un espace important pour se déplacer. Au fond de cette première salle se trouve un studio d'enregistrement : pièce exiguë, parfaitement hermétique et indépendante, à laquelle on accède par une porte après avoir traversé la boîte à projets. Une vitre permet un contact visuel avec la première salle. À l'intérieur du studio se trouvent un ordinateur et une console d'enregistrement. La Boîte à projets a notamment été conçue pour permettre à des artistes divers de venir enregistrer leurs morceaux.

Lors de notre présence sur le terrain, nous avons assisté à au moins une séance de chacun des cours, mais nous avons observé plus particulièrement le module de création. Celui-ci nous semblait intéressant du fait qu'il recrute quelques jeunes chevronnés pratiquant la MAO depuis plusieurs années et arrivés à un niveau de maîtrise relativement élevé. La question pouvait alors être posée du rôle joué par les stages dans les *carrières*⁴⁷ musicales de ces jeunes musiciens.

3.1. Semi-horizontalité des rapports élèves/enseignant

Dans les ateliers MAO, les rapports entre l'enseignant, Gabriel, et les élèves se caractérisent par ce que l'on pourrait qualifier une *semi-horizontalité*. Si l'enseignant est clairement identifié comme tel, si les élèves reconnaissent ses compétences et se montrent à l'écoute des remarques qu'il fait et des conseils qu'il donne, si celui-ci peut émettre des rappels à l'ordre lorsqu'il estime que certaines règles ne sont pas respectées, le contrôle disciplinaire est cependant assez lâche. Gabriel n'adopte pas une posture d'autorité et laisse une autonomie importante aux élèves. Autrement dit, s'il existe une hiérarchie bien réelle des positions entre d'un côté un enseignant qui dispose de savoirs et savoir-faire spécifiques et de l'autre des apprenants désirant acquérir certains de ces savoirs et savoir-faire, cette hiérarchie se révèle en pratique assez peu visible. Nous ne sommes pas dans une configuration scolaire « classique » où le professeur fait face à des élèves captifs auxquels il dispense plus ou moins magistralement un savoir, mais dans une situation où celui-ci est davantage un accompagnateur et un guide. Les rapports enseignant/élèves sont donc semi-horizontaux dans la mesure où les différences de statuts tendent à être euphémisées dans les interactions.

⁴⁷ Le terme de « carrière » renvoie ici à un concept sociologique forgé initialement par les sociologues interactionnistes américains. Il consiste à appréhender un comportement ou une pratique de manière processuelle, c'est-à-dire comme une « succession de phases, de changements du comportement et des perspectives de l'individu » (H. Becker, *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié, 1985, p. 46).

Dans tous les ateliers, quels que soient les âges des participants, les élèves et l'enseignant se tutoient, ce dernier insistant pour qu'il n'y ait pas de vouvoiement. Pour illustration, lors d'une session de l'atelier création à laquelle nous assistons, un jeune non inscrit arrive inopinément en cours de séance et déclare venir « voir quelqu'un ». Gabriel invite la personne à entrer et, alors que celle-ci le vouvoie, lui intime instantanément de le tutoyer, ajoutant qu'il n'y a « pas de problème ». Dans les ateliers, les élèves prennent librement la parole. Les échanges sont spontanés et se font le plus souvent sur un ton et dans un registre familiers. Les attitudes, les gestes et les paroles de l'enseignant dénotent de sa part un souci de jouer la carte de la proximité avec son public et de développer avec lui des relations de connivence. C'est ainsi qu'il peut dire aux rappeurs du stage de création : « Je m'en bats les couilles » ; ou, sur le ton de la plaisanterie en quittant un groupe d'élèves : « Je vais aller voir les touristes là-bas ! ». Cette proximité s'observe également dans l'existence de contacts physiques – il arrive par exemple à Gabriel de taper sur l'épaule d'un élève pour l'encourager ou lui signifier sa satisfaction – ou encore dans la façon de se saluer. Aux adolescents de l'atelier création, Gabriel ne serre pas la main mais la tape de façon codée. Par ailleurs, les rappels à l'ordre sont exprimés de manière euphémisée, sans ultimatum, et de fait, ils ne sont pas toujours respectés.

3.2. Une pédagogie par l'autonomie

L'autonomie concédée aux élèves se donne à voir dès les premières minutes de la première séance d'une semaine de stages. Chaque session débute par une courte présentation par l'enseignant des enjeux et objectifs de la semaine, lesquels se révèlent très vagues et surtout très souples. Le but général qui est fixé est de parvenir à composer un morceau. Cependant chacun fait, dit l'enseignant, « selon ses envies et ses motivations ». Il n'y a pas de programme établi *a priori*, imposé par l'enseignant et commun à l'ensemble des élèves. Le seul programme qui soit assez nettement fixé concerne les pratiquants débutants, et il s'agit en l'occurrence plus d'une procédure que d'un programme proprement dit :

« Je fais quand même globalement toujours la même chose quand c'est des gamins que je connais pas. Quand je les connais pas et que c'est la première fois qu'ils viennent, mon programme il est fixé, je sais ce que je vais leur faire faire parce qu'il faut qu'ils apprennent les bases, et euh ça c'est pas un problème ».

Gabriel part du postulat que chaque participant vient en atelier avec un projet, des envies et des objectifs spécifiques qu'il doit pouvoir accomplir avec son aide au cours du stage. Ces

envies et objectifs sont très variables. Par exemple, dans les ateliers de création MAO/Hip hop, certains viennent pour rapper ou chanter, d'autres pour la MAO. Les niveaux des élèves sont également très dissemblables. Certains viennent pour découvrir, d'autres ont derrière eux plusieurs mois, voire plusieurs années de pratique. C'est ainsi non pas à un groupe homogène et unifié, une « classe » en quelque sorte, à laquelle on a affaire dans les ateliers, mais au contraire à une somme d'individus mus par des buts variés qu'ils s'efforcent chacun d'atteindre individuellement. Autrement dit, si le cadre des ateliers est collectif (plusieurs élèves sont réunis en un même lieu dans le même temps pour s'adonner à une même pratique), le travail à l'intérieur de ce cadre est largement individualisé : chacun s'efforce de matérialiser ses envies propres et de réaliser son projet musical particulier.

Pour chacun des ateliers, le premier quart d'heure d'une semaine de stage est en fait le seul temps où tous les élèves sont réunis face à l'enseignant. Ce dernier en profite alors pour demander à chaque élève ce qu'il souhaite faire durant la semaine, puis tous se mettent à leurs propres tâches. Les séances de MAO ne s'apparentent donc pas à des « cours », mais constituent bien des ateliers, en ce sens où si un temps et un lieu sont partagés par des individus, ceux-ci se consacrent chacun à une activité propre. La dimension individuelle se donne à voir d'ailleurs dans les productions. Chaque participant crée son propre morceau.

3.3. *Liberté de mouvement, élasticité du temps*

L'autonomie des élèves constitue une propriété générale des stages de MAO, qui tend à se retrouver dans toutes les dimensions de ceux-ci. Si les élèves sont autonomes pour fixer leurs buts et réaliser leurs projets, ils le sont aussi pour manipuler l'espace et gérer le temps. Chaque séance contient ainsi une phase durant laquelle les élèves aménagent les lieux. Ils déplacent les tables et les chaises, tirent des câbles, bougent les ordinateurs. Leurs propres mouvements et déplacements sont également très libres. Durant les séances, la circulation est peu contrainte. Elle n'est pas, à tout le moins, soumise à autorisation. Les élèves peuvent se lever, marcher, passer de la grande salle au studio et vice versa, aller voir un camarade, se tenir à l'écart pour téléphoner et même sortir de la Boîte à projets. Seule une mobilité jugée excessive par l'enseignant est sanctionnée sous la forme d'un rappel à l'ordre, mais il n'y a pas de règles explicitement fixées. Le mode de fonctionnement des ateliers et la relation pédagogique en vigueur autorisent un usage très libre de l'espace, qui est d'ailleurs partagé par l'enseignant, dont la situation exige qu'il passe d'un élève (ou d'un groupe) à l'autre. De

fait, il est celui dont les déplacements sont les plus fréquents. On est ici loin du mode de gestion très discipliné de l'espace et des corps ayant cours dans l'atelier chant.

Il est vrai que la pratique même de la MAO contraint moins le corps à adopter des postures spécifiques. Autant tenir le corps droit lorsqu'on chante trouve des justifications physiologiques – celles de garantir le souffle et la projection de la voix du chanteur – autant la MAO n'impose pas de position particulière pour être bien réalisée. Mais c'est aussi tout un mode de gestion des relations interpersonnelles et toute une conception de l'activité et de la relation pédagogique qui sont à l'œuvre dans les différences qu'on observe. Si, dans l'atelier chant, les corps sont peut-être plus contraints que la pratique ne l'exige, c'est la permissivité qui domine en MAO. L'« ambiance »⁴⁸ est d'une manière générale très relâchée. Certains élèves se connaissent déjà et entretiennent des relations visiblement familières. Ils s'interpellent, blaguent, se « vannent ». Deux des trois membres d'un petit groupe travaillant collectivement sur un même morceau (l'un compose la musique, les deux autres écrivent et rappent) dansent lors des écoutes de leur musique.

De la même manière que l'usage de l'espace est peu contraint, la gestion du temps est relativement libre. Travaillant seuls (ou en petits groupes) sur leurs créations, les élèves peuvent avancer à leur propre rythme, indépendamment les uns des autres. L'absence de programme commun et d'activité véritablement collective explique pour partie cette gestion du temps individualisée. Temporellement, les séances forment un tout, simplement borné par une heure de début et une heure de fin et sans être découpé en phases spécifiques spécifiquement dédiées à des tâches spécifiques. Il en résulte un temps que l'on peut qualifier d'élastique et de continu, en ceci que les tâches auxquelles se livrent les élèves se succèdent discrètement et implicitement. Les passages d'une activité à une autre n'étant pas formalisés, ni *a fortiori* verbalisés, c'est une linéarité du temps (par opposition à un temps scandé, rythmé, découpé, rationalisé) qui se donne à voir à l'observateur. Au cours des séances, le temps n'est pas minuté par l'enseignant, lequel n'exige pas que telle tâche soit terminée à tel moment. Par conséquent, visiblement, on prend le temps, c'est-à-dire que l'on n'anticipe pas sur les tâches à venir. Ce rapport au temps induit une rupture avec la forme scolaire, dont l'une des caractéristiques est justement d'appliquer au temps un rapport objectivé et rationalisé, et ainsi de le mesurer et le fractionner.

⁴⁸ Dans un ouvrage portant sur les bandes juvéniles, le sociologue Marwan Mohammed définit l'*ambiance* comme la « qualité du climat affectif, relationnel et matériel » dans un cadre donné (M. Mohammed, *La Formation des bandes. Entre la famille, l'école et la rue*, Paris, PUF, 2011, p. 100). La notion peut être utilement transposée à des situations variées.

3.4. Un apprentissage par la pratique

Il n'y pas, dans l'atelier, de théorie explicitement transmise comme telle. L'apprentissage des élèves est essentiellement pratique et la transmission orale : l'enseignant montre et explique. Par exemple, lors d'une des séances observées, Gabriel consacre plusieurs minutes à expliquer le fonctionnement du logiciel à un élève novice. Pour ce faire, lui et l'élève s'assoient côte à côte face à un ordinateur. Puis il montre directement sur le logiciel les opérations à suivre pour s'en servir, accompagnant ses gestes de paroles qui ne font pour l'essentiel rien de plus que de les décrire. L'apprentissage se fait ici par « voir faire » et « ouïe dire »⁴⁹. Aucun support écrit n'est utilisé pour guider et soutenir l'apprentissage⁵⁰. Cela n'empêche pas que des notions « savantes » ou des termes « techniques » puissent être mobilisés à l'occasion. Mais lorsque c'est le cas, ceux-ci sont moins l'objet d'un effort délibéré et conscient de transmission qu'ils constituent pour l'enseignant un instrument technique lui permettant de formuler ses explications. Pour le dire autrement, lors de ces moments, Gabriel ne cherche pas prioritairement à ce que les termes dont il se sert soient appris par les élèves. Il use de ces termes comme des ressources pour décrire et faire comprendre ce qu'il montre. C'est ainsi à un usage utilitaire des termes savants que l'on a affaire ici. Les éléments de théorie sont mis au service de l'apprentissage de la pratique sans être conçus comme des objets spécifiques d'apprentissage. Dans la scène précédemment citée, Gabriel emploie par exemple tout un vocabulaire instrumental. Il décompose en particulier les éléments d'une batterie (charleston, caisse claire, grosse caisse, toms, etc.) pour expliquer à l'élève comment élaborer la base rythmique de son morceau. *In fine*, montrer et expliquer vont de pair dans la pratique pédagogique de l'enseignant. Celui-ci fait, fait voir (montre), décrit ce qu'il fait et explique.

⁴⁹ G. Vincent, B. Lahire et D. Thin, « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire », in G. Vincent (dir.), *L'École prisonnière de la forme scolaire ? op. cit.*, p. 11-48, p. 16.

⁵⁰ L'enseignant ne donne pas de tutoriel aux novices par exemple, qui leur permettrait de se familiariser de façon autonome au logiciel utilisé en en suivant la procédure et les consignes. Il est d'ailleurs intéressant, à ce titre, d'observer que certains élèves-adultes, moins maîtres de l'outil informatique que les plus jeunes, se réfugient dans l'écrit pour mémoriser le fonctionnement du logiciel. Munis d'un carnet posé devant eux, ouvert sur la table de façon à être aisément consultable, ils (une élève en particulier) notent scrupuleusement ce qui leur paraît important à retenir : « Il faut noter si ça marche » ; « Ouh là ! Faut que je note ça. C'est important ce que tu viens de me dire ! » (après la réponse de l'enseignant à une question posée). Dès qu'une difficulté surgit, ils se réfèrent systématiquement à leurs notes pour trouver une solution. L'écrit remplit ici une fonction de réassurance face à un sentiment d'incompétence technique vis-à-vis de l'outil manipulé.

L'enseignement n'est pas théorique. L'apprentissage de la MAO s'opère directement et principalement par la pratique, contrairement à ce qui se fait généralement dans les conservatoires classiques où domine une dissociation (toute scolaire) de l'apprentissage du solfège, c'est-à-dire de la théorie musicale, et de l'apprentissage instrumental. À l'inverse du solfège qui consiste à codifier la musique et de la partition qui règle l'interprétation du musicien, l'accent est mis ici sur la *création*. Certes, le fonctionnement du logiciel structure et cadre les actions des élèves. Mais l'enseignant fixe pour règle première celle de « bidouiller ». Ce terme est intéressant en ce qu'il résume la forme d'apprentissage ayant cours dans l'atelier ; forme pratique et expérimentale : on fait, on essaye, on expérimente ; plutôt qu'on suit des procédures, respecte des règles, applique des consignes. Si règles il y a, celles-ci ne sont pas formulées comme telles.

3.5. L'enseignant comme encadrant, comme ressource et comme guide

Dans les ateliers MAO, l'enseignant n'est pas un « professeur » qui *enseigne (instruit)*, inculquant un savoir à des élèves plus ou moins passifs, il est un guide qui accompagne les élèves dans leur démarche de création et leur apprentissage. À l'inverse donc de « l'acte d'enseignement (...) perçu comme un acte unilatéral, partant de l'enseignant pour arriver à l'élève »⁵¹, ce dernier étant en quelque sorte le réceptacle captif du savoir transmis, l'élève est ici véritablement actif et autonome. Il est même censé être à l'initiative. L'enseignant constitue pour lui une personne-ressource qu'il peut solliciter et au contact de laquelle il acquiert les savoirs et savoir-faire nécessaires à la progression de sa pratique. Dans ce type de relation pédagogique, l'enseignant n'impose pas, il propose. Il ne dirige pas, il encadre. Il ne contrôle pas, il guide et conseille. Par exemple, lors d'une séance de l'atelier création, deux adolescents rappeurs ont chacun commencé à écrire un texte qu'ils n'ont pas fini mais qu'ils souhaitent pouvoir interpréter sur le morceau de MAO composé par un troisième participant. Pour les faire avancer dans le travail d'écriture, Gabriel procède par questions successives. Il demande tout d'abord aux auteurs quelle est leur intention : que veulent-ils dire dans leur texte ? Il les questionne ensuite sur le matériau dont ils disposent : qu'ont-ils déjà ? Des couplets ? Des refrains ? Il demande des précisions sur les textes. Il attend des élèves qu'ils s'expriment avant de se prononcer sur ce qu'ils ont produit. C'est une démarche productive et

⁵¹ B. Lahire, « Fabriquer un type d'homme autonome... », *op. cit.*, p. 332.

créative, c'est-à-dire véritablement participative, qui est attendue d'eux. Dans un second temps, il lit les textes puis fait à leur propos un certain nombre de remarques. Il met en évidence des éléments qui posent problème, suggère des pistes de correction ou d'amélioration, conseille notamment de structurer les textes. Cela étant, il ne dit pas précisément *ce qu'il faut faire* mais donne des consignes générales – notamment celle d'écrire sur du papier et non pas sur un téléphone ou celle d'écrire même si le texte est incomplet, même s'il faut le raturer et le modifier – « Je veux de la matière ! » – et propose des « ficelles », des « recettes » pour résoudre les difficultés. Pour ce faire, il fait parfois explicitement référence à sa propre expérience d'artiste. La pratique pédagogique de Gabriel est ainsi peu directive et prescriptive. Les consignes ne sont pas formulées sur un ton comminatoire, mais davantage sur le mode du conseil⁵². De fait, elles ne sont pas toujours respectées. Les rappers ont par exemple du mal à lâcher leur téléphone portable et à coucher leurs textes sur papier, malgré les remarques plusieurs fois répétées de l'enseignant.

D'une manière générale, et ce quel que soit son public, Gabriel adopte une posture d'attente et d'ajustement vis-à-vis des envies des élèves. Par exemple, il ne leur impose pas de présenter leur création lors du concert de fin de semaine. De la même manière, dans le travail des élèves sur le logiciel MAO, s'il « les drive sur le côté technique », sa pratique est souple, laissant aux élèves une marge de manœuvre importante, en particulier quant à la direction dans laquelle ces derniers veulent aller. Gabriel est dans le registre de l'accompagnement, de l'aide et de la suggestion. Il résume ainsi sa pratique pédagogique : « Je suggère, je propose, je montre les limites ou les défauts de ce que vous faites, mais vous êtes les artistes, c'est votre morceau, vous faites ce que vous voulez ».

En entretien, Gabriel défend activement cette conception de la pratique. Sa mission première est de permettre aux élèves de s'exprimer. Son rôle est de les aider à acquérir la maîtrise des outils techniques facilitant l'expression de leur créativité :

« J'essaie d'abord de les laisser exprimer ce qu'ils veulent exprimer. (...) Après je les drive sur le côté technique et sur le côté parfois un petit peu d'arrangement, mais euh après bien sûr ils partent euh voilà ! (...) On essaie de cadrer ça tout en... pour moi c'est hyper important qu'ils puissent euh... Au-delà du plaisir qu'ils sont susceptibles de prendre, le fait est qu'on veut quand même avoir des participants quoi. (...) Si on commence à dire : "Non tu fais pas ce que tu veux, tu fais ce que je te dis", ben le coup d'après il reviendra pas quoi. Mais bon le

⁵² Samiyah, l'une des élèves que nous interrogeons, nous explique ainsi le mode de fonctionnement : « En fait il vient voir régulièrement ce que je fais, je lui fais écouter, et après il me donne quelques conseils. Mais sinon je suis plutôt en autonomie ».

premier objectif c'est déjà qu'ils se fassent plaisir. Et qu'ils progressent, mais surtout qu'ils se fassent plaisir quoi ».

3.6. Gabriel, un jeune artiste qui prend plaisir à transmettre

La pédagogie très souple de Gabriel ainsi que la proximité relationnelle qu'il entretient avec ses stagiaires ne s'expliquent pas seulement par son âge (il a moins de trente ans au moment de l'entretien), pas très éloigné de celui de la majorité de ses élèves. Elles se comprennent surtout à la lumière de son parcours artistique (musicien formé en partie à l'école de la scène) et de son identité sociale (artiste professionnel).

Gabriel débute l'apprentissage de la musique à l'âge de 6-7 ans dans une école de musique rattachée à un conservatoire à rayonnement communal de la périphérie d'une grande ville du département. Il entame alors un cursus en solfège et en piano. À 13 ans, il quitte cette école de musique, rebuté par un apprentissage trop classique : « On avait même jamais abordé de jazz, des choses comme ça (...), moi j'aurai aimé faire du jazz », confie-t-il. Quelques années plus tard, alors lycéen, il monte avec un camarade un groupe de reggae-dub dont il est le claviériste. Durant 5 ans, il tourne avec ce groupe à un niveau semi-professionnel, tout en jouant ponctuellement du clavier pour plusieurs autres formations de reggae locales. Au milieu des années 2000, il intègre un groupe de rap auquel il décide finalement de se consacrer entièrement. Le groupe sort un maxi-vinyle en 2007, puis un album en 2008. Cette même année, il décide de reprendre ses études musicales. Il intègre le département « musiques actuelles » d'un conservatoire à rayonnement régional dans le cadre d'une formation CEPI destinée aux musiciens actifs n'ayant pas suivi un cursus de conservatoire classique. Cette formation, qui dure deux ans et est principalement axée sur les musiques actuelles, lui permet de se perfectionner en solfège, en piano, mais aussi en MAO, qu'il pratique depuis l'adolescence. Il obtient un DEM en 2010 et est depuis intermittent du spectacle. Il enseigne la MAO depuis 2010, d'abord au sein d'une association, et au conservatoire depuis 2011.

Bien qu'il ait appris initialement la musique dans un cadre institutionnel, Gabriel se définit pourtant comme un autodidacte. La scène constitue pour lui l'école au sein de laquelle il a acquis l'essentiel des savoirs et savoir-faire qui lui sont utiles dans sa pratique artistique au quotidien :

« Moi je pense pas avoir de formation classique, j'ai pas fait le conservatoire, j'ai pas passé de grades, de degrés au conservatoire finalement, non. Moi je pense que j'ai plus une formation d'autodidacte parce que j'ai dû tout réapprendre entre

guillemets par moi-même à partir du moment où j'ai décidé de faire des musiques dites actuelles. Et je pense que j'ai vraiment plus un côté pas du tout formation classique quoi, formation vraiment euh sur le tas, par le biais de la scène. La scène c'est un truc que j'ai toujours fait depuis que j'ai 15 ans. Je monte sur scène tout le temps et c'est vraiment cette école-là. (...) C'est d'ailleurs ce que je développe avec mon projet, c'est vraiment la scène avant tout, et c'est ça qui me porte et qui me fait avancer. Et justement je pense que j'ai pas une formation classique mais plus une formation d'autodidacte et d'apprendre sur le tas et de se confronter aux réalités du métier entre guillemets dès le plus... dès l'adolescence en fait finalement. Voilà. Parce que c'est allé assez vite avec le premier groupe avec qui j'étais, on était tout de suite sur un niveau semi-professionnel, à écumer les scènes de la région Rhône-Alpes ».

Gabriel est depuis plusieurs années intermittent du spectacle et il se définit comme un artiste. Au moment de l'entretien, il s'efforce de développer son projet personnel en tant que « rappeur compositeur de musique hip-hop » : « J'ai sorti un demi-album y a un mois, un peu plus d'un mois, qui va plutôt pas trop mal, y a de bons retours ». Il joue par ailleurs du clavier au sein d'une compagnie de théâtre musical et dans un groupe de rock, produit des sons pour d'autres rappeurs, anime une émission de radio, etc. Son activité musicale est multiple. L'enseignement occupe seulement une petite part de son temps, dont il s'efforce d'ailleurs qu'elle n'empiète pas trop sur sa vie d'artiste professionnel : « J'essaie de faire gaffe que l'enseignement ne prenne pas le pas ». S'il apprécie l'enseignement et s'il estime important de pouvoir transmettre des savoirs, il est attentif à ce que cette activité ne compromette pas sa carrière. Il n'enseigne qu'au conservatoire (pour les stages et pour un cours à l'année) et ne souhaite pas le faire davantage :

« J'ai jamais cherché à démarcher pour enseigner. Moi j'aime faire ces stages-là parce que je trouve la formule intéressante et en plus les publics avec qui je travaille c'est royal, c'est vraiment bien, c'est vraiment euh... Mais après je cherche pas à donner plus de cours, je donne même pas de cours particuliers genre... Ouais. Pour moi c'est important de transmettre des choses. Je pense vraiment que les deux vont de pair. J'essaie quand même de faire ce qu'il faut pour garder mon activité artistique, que ce soit mon activité principale ».

Gabriel n'est pas un professeur. Il n'en a pas le statut (il travaille au sein du conservatoire comme artiste résident), et, dans les ateliers qu'il anime, n'en endosse pas le costume. Auprès de ses stagiaires, il se positionne davantage comme un pair plus expérimenté, et donc en mesure de transmettre les savoir-faire et les ficelles tirées de son expérience d'artiste chevronné. C'est ainsi qu'il lui arrive, en particulier dans l'atelier création hip-hop, de faire référence à ses propres pratiques de musicien et de rappeur. On peut penser que dans une

certaine mesure, il reproduit ici les modes d'apprentissage qu'il a lui-même vécu à « l'école de la scène », au contact des artistes plus âgés.

4. Portraits d'élèves

Les pages qui suivent s'intéressent aux cas singuliers de trois stagiaires que nous avons interrogés⁵³. Ceux-ci ont été directement sollicités par nous-même lors des stages (Jonathan et Samiyah) ou par téléphone (Selma). Il s'agit d'analyser ici leur perception des stages ainsi que la façon dont ceux-ci s'inscrivent dans leur parcours familial, scolaire et culturel.

4.1. « Ça m'a vraiment ouvert » (Jonathan, MAO)

Au moment de l'entretien, Jonathan est âgé de 18 ans et est en classe de terminale technologique STI. Il participe aux stages de MAO depuis l'âge de « 11-12 ans », soit depuis environ six ans. C'est par l'école de musique même, dont il était déjà l'élève, qu'il a appris l'existence des stages, en particulier de l'atelier MAO, et qu'il a décidé de s'y inscrire. Jonathan a intégré l'école à l'âge de 5 ans pour l'éveil musical. Il a ensuite suivi un cursus en solfège sanctionné par un diplôme en 2010 et un cursus de batterie. Il a arrêté de jouer de la batterie il y a quelques années, avant d'obtenir le diplôme du conservatoire : « J'en ai fait pendant 9 ans après ça m'a soulé ». Après l'arrêt de la batterie, il a commencé un cycle de piano puis a déménagé. Il s'est alors inscrit dans l'école de musique de sa nouvelle commune de résidence afin de continuer l'apprentissage du piano mais les cours ne lui plaisaient pas et il a renoncé au bout de trois semaines. Depuis, les stages constituent ses seules activités musicales encadrées.

Jonathan est issu, pour partie, d'une famille de musiciens. Son père, salarié à La Poste⁵⁴, joue du clavier depuis qu'il est petit. Il possède plusieurs synthétiseurs et compose. Pour ce faire, il utilise lui-même des logiciels de musique, notamment « les vieux Cubase »⁵⁵.

⁵³ Nous n'avons pas rédigé de portrait à partir de l'entretien mené avec Justine (8 ans) car ses réponses, trop brèves, étaient difficilement exploitables.

⁵⁴ Jonathan n'a pas été en mesure de nous donner plus de précisions sur l'emploi de son père. Par conséquent, nous ne pouvons déterminer sa catégorie socioprofessionnelle d'appartenance. Jonathan ne connaissait pas non plus son niveau de diplôme.

⁵⁵ Cubase est un logiciel informatique d'enregistrement musical, réputé assez facile d'accès et par conséquent fréquemment utilisé par les musiciens amateurs.

Jonathan émet d'ailleurs lui-même l'hypothèse qu'il ait été attiré par la MAO parce qu'il avait vu son père utiliser des logiciels de musique :

« Ben déjà j'ai vu le nom "Musique Assistée par Ordinateur" donc c'est une musique qui m'intéressait. Et vu que j'avais déjà vu ça auparavant un peu euh... que mon père il utilisait des logiciels, des vieux logiciels, peut-être que ça a un rapport avec ça. Du coup j'y suis allé. Mais tu vois, juste pour voir. (...) Et puis il a des synthés chez lui... ouais et donc il compose à l'ancienne. Du coup ça m'intéressait ».

S'il ne vit pas avec lui, ses parents s'étant séparés, la musique est un loisir que Jonathan partage avec son père et un objet de discussions et d'échanges. C'est par exemple Jonathan qui a appris à son père le sens de l'acronyme MAO car bien qu'utilisant régulièrement des logiciels de musique, ce dernier ne connaissait pas le terme :

« La MAO c'est un petit peu un mot nouveau. Et mon père, je lui dis "MAO", il connaissait pas. Il dit : "C'est quoi la MAO ?". "Ben c'est tout simplement la numérisation de la musique" ».

Jonathan se souvient également que lorsque, plus jeune, il passait les week-ends chez son père, tous deux jouaient de la musique ensemble.

La mère de Jonathan est assistante maternelle. Elle n'est pas musicienne « mais elle écoute beaucoup de musique ». Bien que ça ne soit pas pour elle une pratique fréquente, il lui arrive de se rendre à des concerts, en particulier de gospel. Elle a ainsi plusieurs fois assisté à des représentations dans le cadre du festival *Jazz à Vienne*. C'est elle qui a inscrit son fils à l'éveil musical du conservatoire, à la fois par désir que ses enfants aient des activités extrascolaires et par goût de la musique :

« C'est ma mère qui gérait ça parce qu'elle aime la musique... et puis elle voulait nous faire faire des... des activités à moi et ma sœur. Après les cours. Et du coup euh... Au début je pense que je me rappelle même pas si c'était moi qui voulais faire de l'éveil musical ».

Jonathan a une sœur âgée de 21 ans au moment de l'entretien et un demi-frère de 7 ans. Tous ont été formés à la musique. Sa sœur a commencé à jouer de la flûte traversière, puis a fait des percussions. Elle ne pratique plus depuis plusieurs années. Son demi-frère apprend la guitare.

Comme on le voit, Jonathan a grandi dans un univers familial où la musique est bien présente, étant à la fois quotidiennement écoutée et pratiquée. De ce fait, Jonathan a été très tôt stimulé musicalement. Et sa prime socialisation a été vite renforcée par l'apprentissage

musical au conservatoire. Lorsqu'il intègre pour la première fois les stages, il n'est donc pas un novice. Il joue de la batterie et suit des cours de solfège depuis plusieurs années déjà. Venu aux stages sans attente particulière, il se souvient avoir « accroché » dès les premières séances : « Du coup j'y suis allé. Mais tu vois, juste pour voir. Et j'ai accroché ». Il est ensuite revenu lors de chaque période de vacances scolaires, a développé son goût pour la pratique et est devenu l'un des habitués, l'un des piliers de l'atelier. Les changements d'enseignants – Gabriel est le quatrième de ceux qu'il a connus – n'ont à aucun moment constitué un frein à la poursuite de sa participation au stage : « À chaque fois ben j'attendais que ça, c'est aller au stage. Apprendre encore de nouveaux trucs ». Peu à peu, sa maîtrise technique s'est parfaite et il a commencé à « prendre au sérieux » la MAO, qui a occupé progressivement de plus en plus de place dans son temps libre. Désormais, il ne pratique pas seulement lors des stages, mais tout au long de l'année, discute avec d'autres pratiquants et découvre des « choses » par lui-même. La plupart de ses amis proches font également de la musique, de la MAO ou rappent. Certains d'entre eux ont été rencontrés lors des stages, d'autres sont venus aux stages par son intermédiaire. La musique est l'un des fondements de son réseau de sociabilité amicale et l'un des principaux loisirs partagés avec ses amis. Jonathan a d'ailleurs des projets musicaux communs avec certains d'entre eux.

Lorsque nous réalisons l'entretien, Jonathan nous dit que la MAO tient une place très importante dans sa vie. Il pratique au quotidien, dès qu'il peut, souvent au détriment d'autres activités :

« Ouais ça me prend beaucoup de temps, ouais. Ah oui parce que je fais pas que de la musique quand je fais des stages. Quand je rentre chez moi je fais de la musique, après manger je fais de la musique, quand je me lève je fais de la musique ou j'écoute de la musique. Et quand je suis en cours c'est, ouais. C'est le matin, j'écoute de la musique et... Et ça me prend des fois... Ça prend un peu le pas sur beaucoup de choses ».

Pour pratiquer chez lui, Jonathan a été dans l'obligation de s'équiper. Depuis 4 ans, il possède son propre ordinateur portable qu'il a acheté en priorité pour la musique : « Je l'ai pas acheté pour aller sur Internet et tout », lâche-t-il. Il possède également un clavier MIDI, ainsi que divers appareils qu'il branche en USB. Le matériel est l'une des principales contraintes qui se posent à lui. La faiblesse de son équipement est selon lui la cause de la stagnation de sa progression qu'il constate depuis deux ans :

« Moi pour l'instant je vis seul. Et j'ai pas d'argent. C'est limité. Mais du coup, là, ouais ça fait deux ans que je galère un peu, je bloque. Que j'aimerais passer une

étape quoi. Passer à faire ça sérieusement. Et du coup euh... cet été euh... je compte investir. Je vais travailler, ouais pour essayer de passer un palier ».

L'équipement est d'ailleurs l'un des paramètres qui incitent Jonathan à continuer à venir aux stages, malgré son niveau relativement élevé qui pourrait l'en dispenser. De fait, nous avons constaté lors des observations que l'enseignant passait peu de temps avec lui, préférant se concentrer sur les élèves les moins avancés. Lorsque nous lui demandons s'il a déjà pensé ne plus venir aux stages, Jonathan répond par la négative, déclarant qu'« on a jamais fini d'apprendre dans la vie ». Il ajoute néanmoins dans la foulée qu'une fois qu'il disposera chez lui d'un matériel plus performant, il ne viendra sans doute plus, l'un des intérêts des stages étant l'accès à un lieu dédié à la pratique et donc spécialement équipé :

« Je pense que quand j'aurai mon matos pendant les vacances, je pense que je serai plus là, je pense que je resterai chez moi. Ici, l'avantage ben c'est que c'est un lieu qui est fait exprès pour ça quoi. Les salles elles sont insonorisées, que à la maison des fois ça dérange un peu ».

La composition est un des aspects qui l'attire le plus dans la pratique de la MAO. Or il s'agit d'un élément peu abordé dans les écoles de musique et auquel Jonathan, en l'occurrence, n'avait pas été initié. La possibilité offerte par la MAO de composer ses propres morceaux, de façonner un « son » a été vécue par lui comme une ouverture, eu égard à l'apprentissage théorique du solfège qu'il avait connu jusque-là :

« J'ai découvert le son, la musique, même l'aspect composition parce que... parce qu'en fait ils l'apprennent pas ça dans l'école... dans les cours de solfège. Y a pas de composition, c'est juste la théorie et ça m'a vraiment ouvert ».

La MAO lui permet en outre d'évoluer dans l'univers musical qu'il affectionne plus particulièrement, celui des musiques urbaines et en particulier du hip-hop.

Lorsqu'on observe la trajectoire de Jonathan, on ne peut que noter l'importance du rôle joué par les stages. Certes, Jonathan était sans conteste disposé, du fait de sa sensibilisation et formation précoces au fait musical, à s'investir heureusement dans la pratique de la MAO. Mais en retour, cette pratique a non seulement renforcé ses appétences et compétences musicales, mais également largement conditionné le maintien d'une pratique musicale active. On sait en effet que les « pratiques amateurs sont sujettes aux changements de goûts »⁵⁶ à l'adolescence et qu'en l'occurrence, la pratique instrumentale tend statistiquement à baisser

⁵⁶ S. Octobre, *Les Loisirs culturels des 6-14 ans*, Paris, La Documentation française, 2004, p. 263.

chez les jeunes entre le CM2 et la classe de 3^{ème}⁵⁷. D'ailleurs, Jonathan a cessé de jouer de la batterie vers l'âge de 14 ans. Il est donc statistiquement probable que sans la MAO, Jonathan ait stoppé toute pratique musicale. Les stages ont ainsi eu un rôle de renforcement de la socialisation musicale et un effet de bouclier contre l'abandon. Lorsque nous l'interrogeons, Jonathan espère pouvoir vivre un jour de *la* musique, sinon de *sa* musique. Il souhaite, après le bac, préparer un BTS en audiovisuel lui permettant de travailler dans le milieu du spectacle.

4.2. « J'ai trouvé ma voie » (Samiyah, MAO)

Samiyah participe aux stages de MAO depuis environ 6 ans au moment de l'entretien. Lorsque nous l'interrogeons, elle est âgée de 16 ans et est en classe de seconde option « arts du son ». C'est par sa mère, qui travaillait auparavant à l'accueil du conservatoire, qu'elle a appris l'existence des stages. Elle s'est d'abord inscrite en MAO et en danse orientale, et a suivi également des stages de chant et de théâtre. Si elle s'est passionnée très vite pour la MAO, elle n'a pas participé, en revanche, aux autres ateliers de façon durable.

Au moment de sa première inscription, Samiyah n'avait aucune formation musicale, mais écoutait cependant beaucoup de musique et désirait apprendre à en jouer : « J'avais envie de jouer du piano mais comme on n'avait pas la place d'en avoir un chez nous ben j'ai décidé de faire de la MAO pour me rapprocher un petit peu de la musique ». Samiyah n'a pas grandi dans un univers familial où la musique était particulièrement présente. Ses parents, qui ont divorcé alors qu'elle était très jeune⁵⁸, ne sont par exemple pas musiciens. Elle avait cependant plusieurs amies pianistes inscrites au conservatoire, ce qui avait fait naître chez elle l'envie de jouer du piano. Par ailleurs, ses principales pratiques de loisirs, la lecture et le dessin, s'inscrivaient déjà dans un registre culturel. Samiyah appartient à une famille qui n'est pas dénuée de capital culturel et scolaire. Sa mère a fait des études supérieures de comptabilité au Liban et la lecture est son loisir favori. Elle a toujours beaucoup encouragé les investissements musicaux de sa fille depuis que celle-ci pratique et elle continue de la soutenir dans cette voie. Lorsque nous l'interrogeons, Samiyah nous dit que sa mère a assisté à tous les spectacles de fin de stage auxquels elle a participé et qu'elle discute très régulièrement de

⁵⁷ *Ibid.*, p. 264.

⁵⁸ Samiyah ne se souvient pas de son père, qu'elle a très peu connu. Celui-ci est, « aux dernières nouvelles », avocat.

musique avec elle. Samiyah lui fait ainsi écouter, ainsi qu'à son frère aîné âgé de 18 ans, ses compositions de MAO.

Samiyah s'est très vite passionnée pour cette pratique. Dès les premières sessions auxquelles elle a participé, elle a découvert que la MAO offrait des possibilités multiples, musicales certes, mais plus généralement sonores : « En fait je me suis rendu compte qu'on pouvait faire autre chose que de la musique dans la MAO, on peut faire aussi des bruitages, des atmosphères et tout ça ». La MAO constitue pour elle un remarquable outil d'expression de soi, permettant un accès aisé à la « création » :

« Ce que j'aime vraiment dans la MAO, c'est la composition. Parce que c'est là où je peux me défouler et mettre tout ce que je pense. Et au moins comme c'est par ordinateur, j'ai pas besoin de recruter 50 musiciens pour voir si ça sonne bien, ou si ça sonne faux, ou si ça va ensemble. Et puis en fait ce qui est bien avec la MAO, c'est qu'on peut modifier les sons à volonté. On peut en faire ce qu'on veut ».

Lorsque nous l'interrogeons, Samiyah est une pratiquante très active. Elle fait de la MAO quotidiennement sur l'ordinateur familial, au moyen d'un logiciel dédié qui lui a été offert. Elle joue une demi-heure maximum par jour en période scolaire, beaucoup plus le reste du temps : « Pendant les vacances ben je me lâche ! ». Il lui arrive en outre de prendre des cours de MAO en dehors des stages afin d'accélérer sa progression. La MAO occupe donc une large partie de son temps, et représente pour elle bien davantage qu'un loisir.

Les stages de MAO sont en effet pour Samiyah à l'origine d'une vocation musicale. Après trois années de pratique, elle a intégré le conservatoire en tant qu'élève régulière pour entamer un cycle en solfège et en percussions : « J'ai décidé de rentrer à l'école de musique parce que ça me plaisait vraiment et puis j'avais vraiment envie de découvrir le solfège et puis les instruments ». Au moment de l'entretien, elle est en dernière année de 1^{er} cycle. Elle a par ailleurs intégré au lycée une classe de seconde option « arts du son », pour laquelle elle a été sélectionnée. Cette option ajoute à son emploi du temps hebdomadaire 3h30 exclusivement consacrées à la musique. Elle y fait de la chorale, de l'éducation musicale et de la pratique instrumentale dans le cadre de projets de création. Ce cursus semble l'épanouir. Ainsi, lorsque nous lui demandons si le volume horaire n'est pas trop important, elle répond : « Ben ça va. Après c'est du plaisir ! ». En parallèle de ces activités encadrées, Samiyah a monté un groupe de rock avec trois de ses amies respectivement pianiste, guitariste et chanteuse, elle assurant la batterie. Le vendredi précédent l'entretien, le groupe est monté pour la première fois sur

scène dans le cadre de la *Quinzaine musicale* organisée par l'école de musique : « Le thème c'était John Lennon et les Beatles. Donc on a fait une reprise de *Lucy in the sky* ».

Comme on le voit, la musique occupe très largement le temps de Samiyah, qui ne manque à son propos ni de projets ni d'ambitions. Avec son groupe, elle espère remonter sur scène très vite et parvenir à apprendre suffisamment de morceaux pour faire des concerts « d'une ou deux heures ». Elle a également « envie de découvrir un peu tous les instruments » et envisage en particulier d'apprendre la guitare. Elle a d'ailleurs acheté un instrument et compte prendre des cours. Surtout, elle voudrait faire de la musique son métier car la musique a été une sorte de révélation pour elle :

« En fait depuis que je fais de la musique je... En fait je pense que j'ai trouvé ma voie et que je veux faire carrière, je veux travailler avec la musique et j'espère que ça va me poursuivre toute ma vie ».

Après sa seconde, elle espère intégrer une 1^{ère} S puis suivre après le baccalauréat une formation d'ingénieur du son. Ce métier lui paraît offrir des garanties contre l'insécurité matérielle qui plane souvent sur une carrière de musicien, et que sa mère redoute particulièrement : « C'est un peu plus sûr que musicien professionnel. Même si on est souvent intermittent du spectacle ». Son rêve ultime serait toutefois de devenir compositrice de musiques de film.

Les musiques de film constituent, avec le metal, son genre musical favori. Lorsqu'on lui demande ce qui lui plaît dans ces genres musicaux, elle nous répond :

« Ben le rapport de la musique à l'image pour les musiques de film. Et pour le metal, ben c'est super varié. Enfin, on a souvent des clichés de quelqu'un qui joue comme une brute et qui crie dans un micro mais c'est pas vrai en fait, y a plein de choses, on peut découvrir plein de procédés musicaux. C'est un petit peu comme de la musique classique mais avec d'autres instruments ».

Samiyah défend vivement la légitimité artistique du metal contre les « clichés » nombreux qui sont véhiculés à son encontre. Depuis qu'elle apprend et pratique, le regard porté par Samiyah sur la musique a profondément évolué. En l'occurrence, ce n'est pas tant la pratique de la MAO elle-même que l'entrée au conservatoire en tant qu'élève régulière qui a provoqué chez elle une modification de sa perception de la musique et de ses pratiques d'écoute. Les cours à l'école lui ont tout d'abord permis de découvrir des genres musicaux variés qui l'ont conduite à rompre avec certaines consommations musicales : « Avant j'écoutais des musiques qui passaient à la radio. Maintenant c'est fini ! Parce que franchement, depuis que je fais de la musique, je trouve ça nul ! ». Les cours lui ont de plus transmis un savoir à la fois théorique et

pratique ayant fait évoluer sa façon d'écouter. Alors qu'elle écoutait auparavant un morceau ou une chanson comme un tout, elle a acquis la faculté de différencier les différents éléments qui les composent :

« Depuis que je fais de la musique en fait, y a des choses que j'entends et que j'entendais pas avant. Et que je reconnais. Et puis c'est beaucoup mieux parce que, comment dire, après on peut toujours faire le rapport musique-texte, euh... Enfin depuis que je fais de la musique, j'ai l'impression de comprendre la musique en fait. C'est plus clair pour moi ».

Au final, le cas de Samiyah est intéressant en ce qu'il présente des analogies avec celui de Jonathan. Certes, les points de départ de ces deux pratiquants sont différents. Samiyah n'a pas été aussi précocement et intensément stimulée musicalement que Jonathan. Elle a été toutefois socialisée dans un univers culturellement favorable (sa mère est diplômée du supérieur et a pour loisir principal une pratique culturelle : la lecture⁵⁹), ce dont témoignent ses propres pratiques culturelles avant ses débuts en MAO. Cet environnement culturel a positivement conditionné à la fois son désir de faire de la musique et le fait de pouvoir s'épanouir dans ce type de pratiques.

Au-delà de ces données sociales initiales, les cas de Jonathan et Samiyah sont instructifs dans la mesure où ils montrent comment les stages peuvent être véritablement accrocheurs pour un jeune public. La souplesse et la plasticité de l'atelier, que ce soit dans l'encadrement, la pédagogie, les objectifs, les styles musicaux pouvant être travaillés, permettent à de jeunes apprentis de modeler et moduler leur investissement et ainsi de se l'approprier pleinement. L'autonomie qui leur est concédée semble en outre bien ajustée au fondement initial de la MAO, qui est d'être un outil de création. Les cas de Jonathan et Samiyah – nous avons pu en avoir un aperçu – ne sont pas rares. Les ateliers création sont chaque fois composés partiellement de jeunes déjà présents lors des stages précédents. Certains, comme Jonathan bientôt, peuvent ne plus venir après plusieurs années de participation parce qu'ils sont suffisamment autonomes (techniquement, matériellement, artistiquement) pour voler de leurs propres ailes. On a ainsi vu lors d'une des semaines de stage que nous avons observé un jeune ne venant qu'épisodiquement car arrivé à un niveau de maîtrise très avancé.

⁵⁹ Toutes les enquêtes sur les pratiques culturelles notent que les différences entre milieux sociaux en matière de lecture sont importantes, et qu'elles tendent même à s'accroître depuis une quinzaine d'années. Voir notamment : O. Donnat, *Les Pratiques culturelles des Français à l'ère du numérique. Enquête 2008*, Paris, La Découverte / Ministère de la Culture et de la Communication, 2008, p. 152-162.

4.3. « J'aime bien la musique... » mais « je me suis dit que j'étais un peu grande maintenant pour commencer » (Selma, chant, danse, théâtre)

Selma a participé pour la première fois aux stages alors qu'elle était en classe de CE2, il y a 6 ans. Elle avait alors suivi les ateliers théâtre, danse orientale et danse hip-hop. Lorsque nous l'interrogeons, elle est en classe de 3^{ème} et est venue très régulièrement aux stages depuis sa première inscription. Elle a participé au moins une fois à chaque atelier, hormis la MAO. S'il lui est arrivé de ne pas venir, c'est essentiellement parce qu'elle n'avait pas reçu le prospectus et qu'elle n'avait pas pensé à s'inscrire. Le théâtre et la danse hip-hop sont les activités auxquelles elle a participé le plus fréquemment. Nous l'interrogeons cependant au titre d'élève de l'atelier chant, qu'elle a suivi à trois reprises, une fois alors qu'elle était en CE2 ou CM1 et deux fois lorsqu'elle était en classe de 4^{ème}. C'est la dernière activité qu'elle a pratiquée et nous apprendrons au cours de l'entretien que c'est celle qu'elle souhaite prioritairement poursuivre.

Selma a découvert l'existence des stages par le biais de son école primaire, où des prospectus étaient distribués aux élèves avant chaque session. Elle avait eu alors immédiatement envie d'y participer et avait sollicité ses parents qui avaient accepté volontiers, étant notamment sensibles à la gratuité des activités. Selma n'avait alors aucune formation musicale, ni aucune pratique de loisir, artistique ou sportive, encadrée. Elle manifestait cependant un goût et une curiosité pour les pratiques artistiques (en particulier le théâtre), dont on peut trouver des éléments de compréhension de la genèse dans les caractéristiques socioculturelles de sa famille.

Selma est issue d'une famille socialement hétérogène, relevant pour partie des classes populaires, pour partie des classes moyennes. Son père et sa mère ont des situations professionnelles et sont porteurs des capitaux scolaires et culturels très inégaux, ce qui se traduit dans leurs pratiques culturelles et ludiques respectives. Contrairement à la tendance statistique, c'est la mère de Selma qui occupe au sein du couple la position sociale la plus élevée. Au moment où nous interrogeons la jeune fille, son père est au chômage après avoir travaillé comme agent de sécurité. Il possède un diplôme dans les métiers de la sécurité d'un niveau inférieur au baccalauréat et a des pratiques culturelles et ludiques peu légitimes. Le football est son loisir favori. Il ne lit pas, n'est pas musicien, écoute assez peu de musique et assiste très rarement à des spectacles artistiques. Sa mère est quant à elle Conseillère

principale d'éducation (CPE) dans un collège. Elle relève donc de la CSP « Professions intermédiaires ». Elle est titulaire d'un bac littéraire et a fait des études supérieures en italien afin de devenir professeure, mais n'est pas parvenue à réussir le CAPES. Grande lectrice (« elle lit tout le temps », dit Selma), elle aime aussi beaucoup le théâtre. Elle s'y rend au moins une fois par an, parfois accompagnée par Selma. Si elle n'est pas musicienne, elle écoute plus fréquemment de la musique que son mari et il lui arrive de chanter. Ses pratiques et ses goûts manifestent la possession de dispositions culturelles plus favorables à la culture légitime, dont Selma semble avoir hérité. Cette meilleure transmission des dispositions maternelles trouve l'un de ses fondements explicatifs dans les mécanismes de construction des identités sexuées qui, au cours de la socialisation primaire, portent l'enfant à s'identifier aux individus appartenant à la même catégorie de sexe, favorisant du même coup la transmission des manières d'être, de faire et de penser.

En l'occurrence, Selma partage avec sa mère le goût de la lecture et du théâtre. Elle lit de préférence des romans, des « bouquins, qui parlent d'ados un peu. Des histoires... d'adolescentes, de journal intime, des trucs comme ça ». Au moment de l'entretien, elle lit un roman de plusieurs tomes qui se présente comme le journal intime d'une adolescente. Pour ce qui est du théâtre, elle dit avoir beaucoup aimé les ateliers proposés par l'école de musique et regretter que ceux-ci aient disparu. Elle serait très intéressée pour y participer encore s'ils étaient à nouveau proposés lors des stages. Elle a déjà assisté avec sa mère à des représentations théâtrales, mais aussi à des spectacles circassiens. Lorsqu'elle était en CM2, au moment des vacances scolaires, elle a d'ailleurs participé à des stages de cirque au sein d'une association de la banlieue de la grande ville voisine. Elle s'était même ensuite inscrite pour des cours à l'année mais a dû renoncer en raison des horaires tardifs pouvant perturber ses performances scolaires.

Elle dit s'être inscrite aux ateliers chant par goût de la musique et du chant : « J'aime bien chanter, j'aime bien la musique. Donc après j'avais envie de voir comment c'était, puis après j'aimais bien ». Elle a particulièrement apprécié le dernier stage auquel elle a participé, en février 2013, car le groupe ne comptait que trois élèves. L'enseignante avait ainsi beaucoup de temps à consacrer à chacune, qui pouvait dès lors progresser plus vite. Signe de son investissement dans l'activité, Selma évoque par ailleurs de façon presque émerveillée une proposition de l'enseignante d'organiser pour les vacances scolaires suivantes un concert dans l'une des salles de spectacle de la ville où est implanté le conservatoire. L'extrait d'entretien

suisant exprime bien le sérieux de Selma, qui semble appréhender la pratique autrement que comme un simple divertissement :

« Mais c'était bien, en fait qu'on n'était que trois comme ça, elle avait vraiment beaucoup de temps pour nous. Elle passait à chaque fois une par personne, pour voir ce qu'elle pouvait améliorer ou... (...). Elle nous avait même dit que (...) la fois d'après, peut-être qu'on pouvait faire un concert à (la salle de spectacle). Alors je sais pas, moi... (rire d'émerveillement) ».

D'une manière générale, Selma a toujours été très motivée par les stages. Elle était présente à toutes les séances et, notamment pour le théâtre, révisait à la maison en prévision du spectacle. Si les spectacles la stressaient, ils lui donnaient également envie, ce qui dénote qu'ils étaient pris au sérieux. Par ailleurs, s'il lui arrivait de parler aux enseignants en fin de séance, les échanges portaient toujours sur l'activité et souvent dans une visée de progression :

« Ben je leur demandais si, par exemple, c'était bien, ce que j'avais fait. Ce qu'il fallait améliorer ou... des fois, je leur demandais des indications aussi sur... si il y aura l'année prochaine, si il y aura pendant les autres vacances, des trucs comme ça.... Comment ça se passera pour le spectacle... voilà ».

Bref, les pratiques de Selma montrent une appétence certaine pour les pratiques artistiques, qu'elle tend à investir avec application et sérieux. Ce sont des compétences analogues qu'elle met en œuvre dans le cadre scolaire. Selma se présente en effet comme une bonne élève. Elle n'a jamais redoublé, obtient de bonnes notes et n'a pas de problèmes de discipline. Elle dit en outre ne pas éprouver de difficultés à se mettre au travail.

Selma aurait aimé entrer au conservatoire pour pratiquer le chant et apprendre à jouer du piano ou de la guitare. Mais elle semble avoir renoncé car d'une part, elle ne connaît pas les démarches à suivre pour s'inscrire ; d'autre part, elle est découragée *a priori* par la difficulté des apprentissages, en particulier du solfège, réputé être « ennuyant, et un peu dur ». De plus, constatant que la plupart des musiciens ont commencé tôt l'apprentissage de la musique, elle estime être trop âgée pour débiter :

« Et, en fait, je me suis dit que j'étais un peu grande maintenant pour commencer. Parce que j'ai vu que... les élèves, ils commençaient un peu tôt, quand même. En primaire, ou en début de collège. Donc... c'est pour ça, je... sais pas trop quoi faire ».

Le même argument de l'âge est mobilisé à l'égard de la danse classique, qu'elle aimerait aussi pratiquer. À l'instar de la musique, elle pense qu'elle ne pourrait pas rattraper son retard sur les danseuses de son âge, plus aguerries : « C'est parce que je suis trop grande pour

commencer. Oui. Et puis, j'arriverais pas à suivre parce que les gens, les personnes de mon âge, ils sont... déjà à un niveau élevé, et en plus je crois qu'ils acceptent pas les [débutants] » Comme on le voit, les aspirations artistiques de Selma sont contrariées par un sentiment d'infériorité et d'illégitimité à l'égard des « vrais » musiciens ou des « vraies » danseuses⁶⁰. Ce sentiment a pu être alimenté par la façon dont furent vécues certaines situations lors des stages. Ainsi, Selma raconte s'être parfois sentie mise à l'écart en chant du fait d'une pratique enseignante réclamant implicitement des savoirs et savoir-faire musicaux qu'elle ne possédait pas : « Mais en fait, le chant, c'était... je me sentais un tout petit peu à l'écart, parce que c'était... on dirait qu'il fallait déjà être... au conservatoire pour y être, parce que, moi, j'avais jamais su... je savais pas comment on lisait une partition ou des trucs comme ça... Et... on dirait que quand elle nous parlait, il fallait savoir... lire une partition. Donc... des fois, je me disais que c'était peut-être... c'était peut-être en fait pour les élèves... du conservatoire, je sais pas. »

L'autolimitation qu'elle manifeste anticipe également un possible refus de ses parents, non que ceux-ci désapprouvent ce genre d'activités, bien au contraire, mais en raison du coût financier qu'il représente. Bien qu'elle ait fréquemment participé aux stages et que ses parents se soient toujours montrés intéressés (ils posaient des questions sur les activités et ont assisté aux spectacles), ceux-ci ne lui ont jamais proposé de s'inscrire à l'année au conservatoire. S'il y a un frein aux pratiques artistiques encadrées dans cette famille, cela semble être prioritairement l'argent, que Selma évoque plusieurs fois durant l'entretien, qui le constitue.

En définitive, les disparités socioculturelles à l'intérieur même de sa famille rendent intelligibles le profil culturel de Selma. En tant que fille d'une mère diplômée du supérieur travaillant dans le secteur éducatif et ayant des pratiques culturelles « légitimes », elle manifeste une appétence pour les pratiques artistiques, illustrée par un parcours l'ayant amené à expérimenter plusieurs activités et par son désir d'en découvrir encore d'autres. En tant que fille d'ouvrier peu diplômé aux loisirs peu légitimes, elle n'a pas les moyens économiques de ses envies (elle est par exemple contrainte à une pratique épisodique) tandis que l'incitation diffuse du milieu familial à s'intéresser aux pratiques artistiques perd sans doute de son efficacité et affecte son sentiment de légitimité. On notera enfin que Selma possède des caractéristiques qui la rapprochent du profil-type de l'adolescent pratiquant amateur : fille,

⁶⁰ Ses propos dénotent également l'intériorisation de dispositions scolaires, telles que la propension à appréhender la pratique comme une progression et à s'auto-évaluer.

issue des classes moyennes et supérieures, habitant en banlieue ou dans le centre d'une grande ville⁶¹.

5. Malgré son succès, une action qui peine à atteindre ses cibles

Lorsque nous avons mené l'enquête, le directeur du conservatoire se disait très heureux et fier du succès des stages. Il est vrai que ceux-ci accueillent lors de chaque session un public nombreux, entre 80 et 90 élèves en moyenne, dont une partie importante participe très régulièrement. La formule est donc parvenue à fidéliser un public, ce qui est un motif de satisfaction bien compréhensible pour le directeur. Celui-ci manquait toutefois d'informations lui permettant d'évaluer la portée réelle des stages et de connaître la composition du public ciblé afin de savoir si l'objectif de démocratisation est véritablement atteint. C'est la raison pour laquelle, avec son accord et son aide, nous avons réalisé un court questionnaire (10 questions) que nous avons distribué avec les formulaires d'inscription, à tous les stagiaires de la session d'avril 2012. Il s'agissait de se donner les moyens méthodologiques de connaître la composition sociodémographique des participants en posant des questions permettant de cerner l'âge, le sexe, la classe (si enfant scolarisé) ou profession, la profession et le niveau de diplôme du père et de la mère (si mineur), l'activité pratiquée durant les stages, la participation à un stage précédent (si oui, activité pratiquée), la pratique actuelle ou passée d'une activité culturelle ou artistique encadrée, la pratique actuelle ou passée par un autre membre de la famille d'une activité culturelle ou artistique encadrée. Au-delà de la volonté de disposer de données générales sur l'origine sociale des élèves, il s'agissait de cerner leur capital culturel et scolaire ainsi que le degré de leur familiarité aux pratiques culturelles encadrées. Nous avons volontairement limité le nombre de questions afin d'éviter un trop grand nombre de non-réponses. On sait en effet d'expérience que les questionnaires longs peuvent décourager les interrogés, d'autant plus lorsqu'ils remplissent eux-mêmes le questionnaire.

Malgré cette précaution, nous n'avons récupéré que 51 questionnaires sur les 83 distribués, ce qui représente un taux de retour de 61 %. Cela limite la fiabilité des données recueillies. De plus, parmi les questionnaires retournés, tous n'ont pas été remplis complètement. Il manque

⁶¹ S. Octobre, *Les Loisirs culturels des 6-14 ans*, op. cit., p. 247.

parfois les réponses à plusieurs questions, ce qui accroît d'autant le taux de non-réponse. Par conséquent, si les résultats que nous allons présenter indiquent une tendance quant aux caractéristiques générales de la population participant aux stages, il n'est pas possible de les considérer avec certitude comme étant représentatifs. Il est en effet sociologiquement probable que les non-répondants ne se distribuent pas aléatoirement sur l'échelle sociale. Les enquêtés les plus défavorisés socialement, scolairement et culturellement peuvent éprouver un sentiment d'illégitimité à répondre à des questions les interrogeant sur leurs propriétés sociales et se réfugier dans l'abstention⁶². Ils disparaissent ainsi des statistiques. Dans le cas de notre enquête, un tel mécanisme aurait pour effet de largement nuancer les résultats que nous avons obtenus. Car loin de toucher un public populaire ordinairement tenu éloigné des formes institutionnalisées de pratiques culturelles, les stages semblent au contraire attirer en majorité des populations appartenant aux classes moyennes et supérieures et relativement favorisées culturellement. C'est ce que nous allons voir dans les lignes qui suivent.

5.1. Des stagiaires majoritairement issus des classes moyennes et supérieures et de parents diplômés du supérieur

Les données concernant les CSP⁶³ des stagiaires adultes sont trop peu significatives (étant donné la faiblesse des effectifs) pour se risquer à une quelconque interprétation. Sur les 16 personnes majeures ayant répondu au questionnaire, deux sont étudiantes, et sur les 14 restantes, seules 10 ont indiqué leur profession. On compte parmi elles 4 employés, 3 cadres ou professions intellectuelles supérieures, 1 ouvrier, 1 retraité et une personne sans activité professionnelle.

Il est plus intéressant de se concentrer sur les mineurs, qui présentent des effectifs plus importants. On constate alors que la CSP « cadres et professions intellectuelles supérieures » domine largement parmi les pères des stagiaires. 46,4 % (13 individus) des enquêtés ayant répondu (28) ont un père « cadre ou profession intellectuelle supérieure ». Suivent, nettement moins représentées, les catégories « ouvriers » (17,9 %), « professions intermédiaires »

⁶² Sur les mécanismes d'inhibition et d'autocensure, voir notamment : P. Bourdieu, « L'Opinion publique n'existe pas », in P. Bourdieu, *Questions de sociologie*, Paris, Minuit, 1984, p. 222-235.

⁶³ Le questionnaire demandait simplement la profession occupée dans le cas d'un enquêté majeur, la profession des parents dans le cas d'un enquêté mineur. Nous avons ensuite classé les réponses selon la nomenclature des CSP produite par l'INSEE.

(14,3 %) et « employés » (10,7 %). À elles trois, ces dernières cumulent un effectif (12 individus) qui reste inférieur à la seule CSP « cadres ».

Les données sont plus nuancées concernant les CSP des mères des stagiaires. 40 % des répondants (12) ont une mère « employée », 30 % (9) une mère « cadre ou profession intellectuelle supérieure », 16,7 % (5) une mère « profession intermédiaire » et 6,7 % (2) une mère « artisan, commerçant, chef d'entreprise ». Plus de la moitié des enfants et adolescents ont tout de même une mère appartenant à une catégorie moyenne ou supérieure de la structure des CSP.

Enfin, lorsqu'on croise les CSP d'appartenance des pères et des mères, on observe que plus de la moitié des répondants (27) 51,9 % (14), ont au moins un de leurs parents « cadre ou profession intellectuelle supérieure » et 66,7 % (18) ont au moins un de leurs parents « cadre » ou « profession intermédiaire ». En comparaison, seuls 22,2 % (6) ont leurs deux parents ouvriers ou employés. On a donc affaire ici à des chiffres qui montrent clairement que les répondants appartiennent très majoritairement aux classes moyennes et supérieures.

L'observation des niveaux de diplôme des parents des stagiaires confirme, voire même renforce, la tendance exprimée par ces premières données. Le baccalauréat est ainsi un diplôme presque unanimement possédé par les parents des mineurs interrogés. 85,7 % d'entre eux ont un père ayant au moins le baccalauréat. Le chiffre s'élève à 92,3 % concernant les mères. Au total, 95,2 % des jeunes stagiaires (20 sur 21, soit presque la totalité) ont au moins un de leurs parents ayant un niveau de diplôme égal ou supérieur au baccalauréat.

Un tiers des pères (33,3 %) a même un niveau de diplôme égal ou supérieur à bac+3. *A contrario*, aucun n'est déclaré sans diplôme. Les mères sont statistiquement encore plus diplômées. 42,3 % des stagiaires mineurs ont une mère dont le niveau de diplôme est égal à bac+4 ou bac+5. Au final, 52,4 % des interrogés ont leurs deux parents ayant un niveau égal ou supérieur à bac+2. 28,6%, soit près d'un tiers, ont leurs deux parents ayant un niveau de diplôme égal ou supérieur à bac+4. On a donc ici une population caractérisée en moyenne par la possession d'un volume élevé de capital scolaire, population qui n'appartient pas aux catégories tenues socialement éloignées des formes culturelles légitimes mais qui, au contraire, compose d'ordinaire le principal public des établissements d'enseignement artistique.

5.2. Une population composée de pratiquants réguliers, familiers des institutions culturelles

C'est presque sans surprise, étant données leurs propriétés socioculturelles moyennes, que l'on constate que nombreux sont les individus de la population interrogée à être des artistes amateurs ayant une pratique régulière dans un cadre institutionnel. 70,6 % d'entre eux (mineurs et majeurs confondus) pratiquent actuellement ou ont pratiqué dans le passé une activité culturelle ou artistique encadrée en dehors des stages, ce qui accrédite la thèse que nous ayons affaire à un public largement sensibilisé, et non pas novice. La danse (43,1 %), la musique (27,5 %), le chant (17,6 %) et le cirque (17,6 %) sont les activités les plus fréquemment citées. On peut supposer qu'une partie de ces pratiquants (les musiciens et les danseurs) sont en fait des élèves réguliers du conservatoire.

Plus largement, les stagiaires appartiennent à des familles au sein desquelles les activités artistiques et culturelles sont courantes et pratiquées par d'autres membres. Près de deux tiers des répondants (62,5 %) ont ainsi un membre de leur famille qui pratique également (ou a pratiqué dans le passé) une activité artistique et culturelle encadrée. Ce membre est le plus souvent un frère ou une sœur (50 %) ou la mère (20,8 %). Les activités pratiquées sont la danse à une écrasante majorité (68 %), puis vient la musique (40 %).

Les stages ne constituent donc pas pour la population interrogée une « découverte ». Celle-ci se compose au contraire d'individus qui sont pour la plupart déjà des amateurs familiers des institutions culturelles et pour certains, des établissements d'enseignement artistique.

Les chiffres présentés (qui répétons-le, doivent être lus avec prudence étant données les limites méthodologiques de l'enquête) dévoilent une réalité décevante au regard des objectifs démocratiques fixés. L'action semble manquer ses cibles. Tout porte à croire qu'en l'absence de mécanisme contraignant les populations défavorisées à participer, la gratuité des stages et une offre de pratiques supposée au plus près des goûts et désirs des classes populaires (en particulier des jeunes de ces catégories) peinent à compenser la distance culturelle et le sentiment d'illégitimité vis-à-vis d'une institution incarnant la culture légitime. Elles ne suffisent pas, manifestement, à pousser ces populations à franchir les portes du conservatoire. Les plus portés à s'inscrire aux stages sont ainsi ceux qui sont les moins éloignés socialement du mode (encadrée et institutionnalisé) de pratique des activités proposées et de leur lieu

d'exercice. Ils sont ceux qui se sentent les plus autorisés à les pratiquer, et surtout à les pratiquer dans un tel cadre.

6. Conclusion : quel avenir pour les stages ?

Les données statistiques sur la population fréquentant les stages montrent bien qu'en matière culturelle, une politique de l'offre est bien insuffisante pour réduire les inégalités. Il ne suffit pas, en effet, de mettre à disposition du public des équipements culturels, et de proposer un accès gratuit à ces équipements et à des formations, pour que les catégories socialement et culturellement éloignées de ces lieux et des pratiques qui y sont attachées se les approprient. Cela ne signifie pas que la formule des stages n'a pas d'effets. On a vu à travers les entretiens qu'ils peuvent permettre d'attirer au conservatoire des personnes qui n'y seraient peut-être pas venues s'ils n'avaient existé. On pense ici à Samiyah et à Selma. Dans le cas de Samiyah, les stages ont même été à l'origine de la naissance d'une « vocation » musicale. Ce n'est pas rien. Reste que ces deux exemples ne présentent pas un profil correspondant à un public vraiment « défavorisé », en tout cas sur les plans culturel et scolaire. Disons, pour employer une métaphore spatiale, que sans les stages, Samiyah et Selma seraient probablement demeurées à la lisière du conservatoire. Au final, ce n'est pas un moindre mérite des stages que de leur avoir permis d'entrer dans le conservatoire, fut-ce de manière chronique pour Selma.

Aujourd'hui, l'une des questions qui se posent avec insistance est celle de la pérennité des stages. Fin 2013, François a quitté la direction du conservatoire pour anticiper son départ à la retraite. Il s'était battu, on l'a dit, pour faire exister les stages et y tenait beaucoup. Or, début 2014, rien n'assurait que sa remplaçante avait bien l'intention de poursuivre l'action. Les stages n'ont pas eu lieu en 2013-2014 en raison de la transition à la direction du conservatoire et ces derniers mois, aucune décision n'était encore prise quant à leur reconduction en 2014-2015.

. Action n° 3/ Un parcours danses orientale et hip-hop en centre social puis au conservatoire

Présentation succincte de l'action

Cette action consiste en des cours de danse mis en place par un conservatoire à rayonnement départemental d'une ville d'environ 150 000 habitants, en partenariat avec les centres sociaux de cinq des huit quartiers de cette ville, dont ses trois quartiers classés en ZUS (le conservatoire lui-même n'est pas situé en ZUS). Depuis une dizaine d'années, le conservatoire met à disposition des professeures de danse (rémunérées par lui) pour dispenser des cours hebdomadaires de danse orientale ou hip-hop dans les centres sociaux à un niveau d'initiation puis à un niveau intermédiaire (depuis peu, la spécialisation dans l'une ou l'autre danse n'est mise en place qu'au niveau intermédiaire). Le niveau « initiation » existe dans tous les quartiers et le niveau « intermédiaire » dans quatre d'entre eux. Chaque niveau implique de 2 à 3 ans d'enseignement et les enfants concernés ont entre 7 et 13 ans. Après environ 5 ans de pratique dans les centres sociaux, ceux qui ont un niveau suffisant ont la possibilité de poursuivre leur cursus de danse en 2e puis 3e cycle, toujours en orientale ou en hip-hop, au sein du conservatoire, avec les mêmes professeures et avec des tarifs similaires (avant le 2e cycle, il n'y a pas d'enseignement de hip-hop et de danse orientale au conservatoire).

Cette action a connu un développement spectaculaire d'après les informations données par le directeur du conservatoire. D'emblée, il y a eu dans chaque centre social concerné une dizaine d'enfants inscrits. Au moment de l'étude, ce sont environ 170 enfants qui dansent dans les quartiers. À ses débuts, l'action n'avait lieu que dans les centres sociaux et ce n'est que dans un second temps que l'intégration des élèves au conservatoire a été envisagée et qu'une section « danse » a été créée au sein de l'établissement, notamment pour les accueillir.

Enquête réalisée sur ce terrain

Pour l'enquête dans les quartiers, nous nous sommes centrée sur un centre social particulier, parmi ceux qui proposent à la fois le niveau initiation et le niveau intermédiaire et qui sont en ZUS. Le centre social concerné est situé au milieu de logements HLM avec une population dont la situation professionnelle, familiale et résidentielle est précaire (le quartier comporte aussi une zone pavillonnaire). Il s'agit d'un centre social qui a beaucoup développé

les activités culturelles et où l'action « danse » est implantée depuis longtemps et rencontre un franc succès (les ateliers – surtout au niveau initiation – sont complets, voire refusent des inscriptions⁶⁴). L'action est très soutenue par l'actuelle coordinatrice du secteur « enfance-adolescence », qui a mis en place le partenariat à ses débuts et a longtemps été la référente de l'action sur ce centre. Au moment de l'enquête, suite à une restructuration, c'est la responsable du secteur « enfant » qui est chargée de suivre les actions culturelles du centre en lien avec le conservatoire. C'est donc vers elle que nous avons été orientée pour organiser les observations sur le centre. Malgré son intermédiaire, nous n'avons pas pu interroger d'élèves pratiquant dans ce cadre au moment de l'étude (des élèves étaient d'accord pour un entretien mais les parents n'ont jamais retourné le papier d'autorisation, et le fait que notre interlocutrice ait quitté son poste à ce moment-là nous a empêchée d'insister auprès d'eux). Les quatre élèves interrogées sont donc des élèves inscrites au conservatoire au moment de l'étude (trois d'entre elles sont passées par l'un des centres sociaux partenaires avant d'intégrer le conservatoire).

Entretiens réalisés (N= 10)	
Directeur du CRD	7 mars 2011
Coordinatrice des actions culturelles du CRD	29 mars 2012
Hafida, professeure de danse orientale dans et hors-les-murs	25 juin 2012
Coordinatrice du département danse du CRD et professeure de danse contemporaine au CRD	26 juin 2012
Diana, professeure de danse hip-hop dans et hors-les-murs	26 juin 2012
Responsable du secteur « enfant » d'un des centres sociaux partenaires	14 mai 2013
Nawel, élève de C2 hip-hop	24 et 28 juin 2013
Samia, élève de C3 orientale et C2 hip-hop	2 et 5 juillet 2013
Aurélie, élève de C3 hip-hop et C3 orientale	3 juillet 2013
Océane, élève de C2 orientale	8 juillet 2013
Observations de cours de danse réalisées = 22 h d'observation	
Cours « intermédiaire » de danse orientale au centre social (Hafida) : 21 novembre 2012 ; durée : 1h30	
Cours d'initiation au centre social (Diana) : 21 novembre 2012 ; durée : 1h	
Cours « intermédiaire » de hip-hop au centre social (Diana) : 21 novembre 2012 ; durée : 1h30	
Cours C2 de danse orientale au CRD (Hafida) : 3 décembre 2012 ; durée : 1h30	

⁶⁴ Chaque cours accepte jusqu'à 12 inscrits. La priorité est donnée aux habitants du quartier avec un critère d'âge et en fonction de l'ordre d'arrivée lors des inscriptions.

Cours C3 de danse orientale au CRD (Hafida) : 3 décembre 2012 ; durée : 2 heures
Cours C2 de hip-hop au CRD (Diana) : 11 décembre 2012 ; durée : 1h30
Cours C3 de hip-hop au CRD (Diana) : 11 décembre 2012 ; durée : 2 heures
Cours C2 de danse orientale au CRD (nouvelle enseignante) : 15 avril 2013 ; durée : 1h30
Cours C3 de danse orientale au CRD (nouvelle enseignante) : 15 avril 2013 ; durée : 2 h
Cours C2 de hip-hop au CRD (Diana) : 16 avril 2013 ; durée : 1h30
Cours C3 de hip-hop au CRD (Diana) : 16 avril 2013 ; durée : 2 heures
Cours « intermédiaire » de danse orientale au centre social (nouvelle enseignante) : 17 avril 2013 ; durée : 1h30
Cours d'initiation au centre social (Diana) : 17 avril 2013 ; durée : 1h
Cours « intermédiaire » de hip-hop au centre social (Diana) : 17 avril 2013 ; durée : 1h30
Autres
Réunion de bilan de l'année sur les différentes actions du conservatoire menées dans les quartiers : 26 juin 2012

1. Un projet d'établissement fort autour de la problématique de la démocratisation

Ce qui caractérise en premier lieu cette action, c'est qu'elle émane d'un conservatoire qui cultive une identité forte autour de plusieurs axes, dont celui de la démocratisation. Cette politique d'établissement est portée par un directeur, en poste depuis 12 ans, très investi dans cette question (comme le directeur de l'action précédente). Son ancienneté dans l'établissement constitue donc un des éléments d'explication de la pérennité et du développement de l'action.

L'engagement de ce directeur dans la question de la démocratisation de l'enseignement artistique en général, et des établissements spécialisés en particulier, s'objective tout d'abord par son rôle moteur au sein d'un groupe de travail d'une association de directeurs de conservatoires consacré à cette question. Dans un contexte de décentralisation des cycles pré-professionnels, certains directeurs ont en effet souhaité s'assurer qu'il y aurait aussi des moyens alloués pour « le travail de proximité », que « la décentralisation (ne se ferait pas) contre la démocratisation » (selon les termes du directeur de l'action étudiée ici⁶⁵).

⁶⁵ Cette volonté de « proximité » avec le territoire d'implantation du conservatoire était déjà à l'œuvre dans les projets que ce directeur menait en tant que professeur d'un établissement précédent : « J'ai dirigé des fanfares de rue d'étudiants, hein. J'ai fait des kilomètres à pied dans des fêtes de village ».

Son engagement (et celui de son équipe) apparaît aussi et surtout au travers de la pluralité des actions à destination des quartiers les plus défavorisés de la ville, développées depuis son arrivée à la direction de l'établissement : « Quand j'ai pris la direction, j'ai dit : "Pour moi, la priorité, c'est les jeunes (de la ville), et les quartiers" ». Pour ce directeur en effet, il est évident qu'une politique tarifaire est insuffisante et que de véritables actions doivent être construites : « Les tarifs, pour moi, c'est rien, parce que, on a beau baisser, c'est pas ça qui fait venir, on le sait très bien ». Le développement de ces actions a été permis par des possibilités de financement saisies au bon moment (notamment les subventions « politique de la ville »⁶⁶), par la création d'un poste de coordination de l'action culturelle (qui n'existait pas à son arrivée), et par le recrutement de professeurs sensibles à la problématique de la démocratisation. Pour approfondir les liens avec les quartiers, un recours plus systématique aux musiciens intervenants a été décidé au travers de la mise en place récente de « référents-quartier » (ils connaissent en effet bien les quartiers parce qu'ils interviennent dans les établissements scolaires et les centres sociaux)⁶⁷. Mise à part celle dont il est question ici, les actions développées au sein du conservatoire, en lien avec les quartiers, sont les suivantes :

- Des concerts au cours desquels des élèves du conservatoire vont se produire dans ces quartiers. Cette action existait déjà avant l'arrivée de l'actuel directeur mais elle a été développée en passant, selon ses estimations, de 10 concerts par an à 45 au moment de l'étude.
- De l'éveil musical dans les centres sociaux de quatre quartiers pour les enfants de 5-6 ans assuré par quatre musiciennes intervenantes (qui sont aussi les référents-quartier précités).
- Un parcours « Rap » organisé au sein d'une association de formation en musique urbaine, qui peut aujourd'hui être validé par un DEM (diplôme d'études musicales) délivré par le conservatoire.
- Des « Orchestres à l'école » mis en place à partir de 2007 dans trois écoles élémentaires des trois quartiers les plus défavorisés de la ville (un quatrième OAE a été créé

⁶⁶ L'action « danse » est aujourd'hui financée en partie *via* le Contrat urbain de cohésion sociale et le Contrat enfance et jeunesse.

⁶⁷ Dès le premier projet d'établissement porté par le directeur actuel (2002-2007), ce rôle des Dumistes fait partie des projets mis en avant. L'objectif est d'obtenir plus de postes d'intervenants mais aussi d'« élargir (leurs) missions afin de relier et de mettre en cohérence les actions en milieu scolaire et les actions de quartier ». Le texte prévoit ainsi « une modalité nouvelle du métier faisant d'eux des coordinateurs pour les arts dans les quartiers » avec deux heures du temps de travail consacrées à ce travail de coordination.

l'année de l'étude). Cette action est bien implantée puisque ce sont les mêmes écoles qui sont concernées depuis le début et pratiquement les mêmes professeurs du conservatoire. Ces derniers sont impliqués – comme dans l'OAE qui sera étudié de manière approfondie ensuite (action n° 4) – sur la base du volontariat (avec une coordination confiée aux musiciennes intervenantes). La politique de recrutement des professeurs du conservatoire est en phase avec cette action puisque certains ont été recrutés parce qu'ils pouvaient et voulaient y participer. Le directeur – qui lui-même intervient dans un des OAE – explique ainsi :

« Maintenant, quand je recrute un prof, il y a ça dedans, dans le profil de poste. Il y a pas : “Vous ferez tant d'heures dans Orchestre à l'école”, mais “Vous contribuerez à trouver des dispositifs pour aller dans les quartiers, ou dans les publics... type, entre parenthèses, type Orchestre à l'école” ».

Contrairement à ce que l'on verra concernant l'action n° 4, l'objectif de ces OAE est explicitement de donner envie à certains élèves d'intégrer ensuite le conservatoire (cet objectif est également celui de l'action « danse » qui sera plus précisément étudiée ici). À cette fin, des questionnaires sont distribués en fin d'année aux classes OAE pour connaître les désirs des élèves de continuer au sein du conservatoire. Sur la moitié des élèves qui souhaitent continuer, trois ou quatre enfants par quartier finissent par s'inscrire, ce qui est jugé par les enseignants des écoles comme un résultat non négligeable.

Ces actions hors-les-murs sont présentées comme ayant des effets sur le conservatoire lui-même, ce qui permet à un autre public d'intégrer l'établissement et ce qui contribue donc aussi à sa politique de démocratisation. Par exemple, les Orchestres à l'école ont encouragé de nouvelles méthodes pédagogiques chez les professeurs d'instrument (pratique collective, notions de solfège non déconnectées de la pratique⁶⁸) qui ont été importées au sein du conservatoire sous la forme d'un dispositif d'« école par l'orchestre ». Celui-ci s'applique aux débutants du conservatoire mais constitue aussi une voie d'entrée alternative pour les enfants plus âgés (un « sas d'accueil », selon les mots du directeur). Cette voie d'entrée est considérée comme plus adaptée aux enfants des quartiers (en effet, si certains élèves des OAE s'inscrivent au conservatoire, ils n'y restent pas forcément, du fait, selon le directeur, d'une modification de la forme d'enseignement). Des « cursus de pratique d'ensemble » ont aussi été mis en place. Enfin, le projet que souhaite développer le directeur au moment de l'enquête, pour ancrer davantage le conservatoire dans les quartiers, consisterait à créer « des pôles décentralisés », c'est-à-dire des annexes du conservatoire, en partenariat avec les acteurs

⁶⁸ Au moment de l'apprentissage des morceaux, il s'agit d'expliquer le rythme ou d'autres notions utiles. Pour ce directeur, « c'est un super solfège ».

du quartier (« maison de quartier, centre social, écoles, collège, familles, associations, adulte-relais, agent de développement, conseil de quartier, services de la ville, etc. »⁶⁹) qui pourraient jouer un rôle de médiateurs : « Et donc, les gamins, à tout moment, pourraient passer directement (au conservatoire) ou continuer d'une manière comme une autre sur le quartier, et/ou faire les deux ». Dans la mesure où, comme nous le verrons, l'éloignement géographique du conservatoire fait dans certains cas obstacle à la pérennisation de la pratique, on comprend qu'une telle solution soit ici envisagée.

L'évolution de l'action « danse » en lien avec les centres sociaux dont il sera plus particulièrement question ici manifeste en elle-même la définition de la politique de démocratisation défendue par l'établissement, axée d'une part sur l'accès à la pratique par le public visé, et d'autre part sur l'intégration de ce public au conservatoire (avec effets « retours » positifs pour l'établissement). À son arrivée, l'actuel directeur a avant tout souhaité approfondir le partenariat avec les centres sociaux. Cela a débuté par « des parcours découverte » pour les enfants qui consistaient à venir visiter le conservatoire, mais la démarche a rapidement été considérée comme insuffisante : « À un moment, je me suis dit : “C'est bien de faire ça, mais on fait venir des gamins pour leur montrer ce qu'ils ne pourront pas faire. Ils viennent et ils repartent” », dit ainsi le directeur. Après consultation des centres sociaux sur l'offre artistique adaptée à leur public, l'idée de développer des cours de danse hip-hop et de danse orientale dans ces centres est née⁷⁰. Suite à cette expérience, une « petite » section danse a été créée dans un deuxième temps au sein du conservatoire. Selon le directeur, il s'agissait d'une opportunité pour l'établissement de combler une « lacune » puisqu'une telle section n'existait pas encore. Cela permettait aussi de réaffirmer l'identité du conservatoire, construite autour des musiques traditionnelles et actuelles plutôt que classiques. Ainsi, au lieu de créer un parcours de danse classique, il a été décidé de se centrer sur la danse contemporaine puis l'afro-jazz (dances aujourd'hui proposées dès le cycle 1 au conservatoire), la danse orientale et le hip-hop (au conservatoire, ces danses ne sont enseignées qu'à partir du cycle 2)⁷¹.

Dans l'action « danse » comme dans les autres (OAE notamment), la définition de la démocratisation qui domine est celle d'un accès des enfants et adolescents des quartiers

⁶⁹ Cf. *Projet d'établissement 2010-2013*.

⁷⁰ Selon la coordinatrice des actions culturelles du conservatoire, la danse a aussi été privilégiée pour des raisons pratiques (car, contrairement à une activité instrumentale, elle ne nécessite pas de matériels coûteux et peut se réaliser en groupes d'effectifs plus importants).

⁷¹ La danse baroque est aussi enseignée mais sous la forme d'ateliers et non de cursus.

populaires de la ville non seulement à une pratique artistique, mais aussi et surtout à une pratique au sein du conservatoire. « Rendre possible le passage vers l'établissement d'enseignement artistique spécialisé » est un objectif explicitement mentionné dans le dernier projet d'établissement (2010-2013) qui indique également :

« Une première démocratisation de l'accès n'aura de sens qu'avec la démocratisation de la réussite. Pour ce faire, la lutte contre les inégalités doit porter sur tous les paramètres du “passage” vers l'école de musique ».

En partant des goûts du public des quartiers⁷², l'objectif est véritablement de l'amener à s'inscrire au conservatoire : « Je besogne tous les jours pour grappiller des gamins des quartiers, (...) pour rééquilibrer des publics ». Signe de cette préoccupation, le directeur de l'établissement s'interroge à plusieurs reprises lors de l'entretien sur les conditions de passage des quartiers au conservatoire. Pour lui, le fait qu'il n'y ait quasiment pas d'enfants issus des quartiers les plus relégués de la ville, « c'est pas normal pour un conservatoire, c'est pas éthique, c'est même dangereux ». Le premier projet d'établissement qu'il a rédigé (2002-2007) se base d'ailleurs sur des chiffres exposant les caractéristiques de son public. Une personne avait en effet été chargée à cette époque de produire des statistiques plus détaillées que celles qui existaient déjà, pour donner du poids à un projet d'établissement qui « mett(ait) le paquet sur le public de quartier » :

« On (a saisi) l'occasion d'avoir des chiffres pour se faire mal, pour le dire à tout le monde, et pour baser un projet dessus et pour nous obliger à continuer à faire encore plus fort ce qu'on avait déjà envie de faire ».

Ces chiffres montraient que les élèves du conservatoire ne venaient pas en majorité de la commune et que, pour ceux dont c'était le cas, il y avait une très forte disparité selon les quartiers. Un rééquilibrage a été amorcé depuis, puisqu'au moment de l'enquête, selon les données fournies par le directeur, le pourcentage d'élèves issus de la commune est passé de 42 % à 56 %, et le nombre d'enfants issus des quartiers les plus défavorisés de la ville a été multiplié par trois. Pour l'action « danse » en particulier, le passage des centres sociaux au conservatoire est aussi un objectif affiché, qui apparaît clairement y compris aux yeux des responsables des centres sociaux partenaires (« Le but des profs, c'est de les mener vers le conservatoire. Et le but du conservatoire malgré tout, c'est d'essayer d'attirer ce public vers ses locaux », explique ainsi la responsable du secteur « enfant » d'un des centres sociaux). De

⁷² Le directeur interrogé assume cette idée contre d'autres types de discours : « Les gens qui disent “Ouais, les quartiers, il faut surtout pas faire du hip-hop, parce qu'on les enferme”... Non. Ils ont envie d'en faire, donc je vois pas pourquoi... ». Nous verrons que l'idée d'accéder à d'autres formes d'expressions artistiques grâce à l'entrée au conservatoire n'est cependant pas absente du projet « danse ».

manière significative, les élèves qui dansent dans les centres sociaux sont comptabilisés parmi les élèves du conservatoire et ils ont de ce fait le droit d'assister gratuitement aux spectacles qu'il organise (un courrier leur est envoyé avec le programme). Il s'agit ainsi pour la coordinatrice des actions culturelles du conservatoire de « sortir de son quartier », d'« accéder à des établissements du centre-ville ». Pendant deux ans, elle a organisé des visites du conservatoire pour les élèves inscrits dans les centres sociaux (mais cette action a été arrêtée l'année de l'entretien faute de temps pour l'organiser). Elle a aussi insisté auprès des centres sociaux pour obtenir les coordonnées des parents des élèves inscrits aux cours de danse pour les informer des dates et des tarifs d'inscription aux cours organisés dans l'établissement. C'est enfin en partie l'objectif de faciliter le passage au conservatoire qui a présidé à la décision de resserrer l'équipe enseignante. Au début de l'action en effet, les professeurs de danse dans les quartiers et au conservatoire n'étaient pas forcément les mêmes. Aujourd'hui, il n'y a plus que deux professeures (une pour chaque spécialité) et chacune enseigne à la fois dans les quartiers et au conservatoire.

2. Le partenariat entre le conservatoire et le centre social : des objectifs bien distincts et un primat du conservatoire

Au vu de l'orientation du projet de l'établissement et de l'activisme de son directeur, on ne sera pas étonné de lire que c'est le conservatoire qui a proposé l'action « danse » aux centres sociaux (avec lesquels il était déjà en contact notamment grâce aux concerts organisés dans les quartiers). La coordinatrice des actions culturelles du conservatoire pense ainsi que « si l'école n'avait pas été force de proposition », les centres sociaux n'auraient sans doute pas formulé une demande de cours de danse en leur sein. Contrairement à d'autres actions (comme la n° 6, *infra*) où elle est davantage partagée entre les différents partenaires engagés, l'initiative est donc ici essentiellement portée par l'un d'entre eux, ce qui a des conséquences sur la manière dont se rencontrent les objectifs de chacun. Dans cette action en effet, les objectifs des deux partenaires impliqués sont bien distincts dès le départ et ils le restent : ils sont prioritairement artistiques du côté du conservatoire et prioritairement sociaux du côté des centres. Le directeur du conservatoire souligne lui-même cet écart en estimant que les animateurs des centres, même s'ils « sont intéressés par la culture », « pensent plutôt “social” ». On assiste en outre à un primat des objectifs du conservatoire initiateur de l'action

sur ceux des centres sociaux. Ainsi, comme nous le verrons plus bas, si l'écart entre les deux types d'objectifs est tout particulièrement souligné par la responsable du secteur « enfant » du centre social étudié, c'est parce que c'est elle qui doit s'adapter aux orientations du conservatoire plus que l'inverse.

Lorsque l'on parle d'« objectifs prioritairement artistiques » du côté du conservatoire, cela signifie que la pratique artistique est considérée comme une fin et non comme un moyen. Il s'agit de permettre aux élèves de découvrir cette pratique, et surtout, de la mener de façon exigeante et de se perfectionner. Pour le directeur du conservatoire, il est clair que son établissement forme soit des pré-professionnels (puisque'il s'agit d'un CRD), soit des « amateurs de haut niveau »⁷³. Sa conception de l'amateurisme est donc particulière et n'est pas forcément celle que défendent les autres actions étudiées dans ce rapport qui, portées par des CRC, mettent souvent l'accent sur l'idée de découverte ou de sensibilisation. Les actions de démocratisation menées par le conservatoire n'échappent pas à cette conception exigeante de l'amateurisme. Ainsi, quand ces actions impliquent un changement de méthodes d'enseignement par rapport à ce qui se fait classiquement dans l'établissement (comme dans le cas des OAE), les objectifs restent les mêmes :

« La seule chose que je demande, aux profs, et à moi-même, c'est que (...) les acquisitions soient égales ou supérieures au bout d'un temps équivalent. (...) Donc le but, c'est d'avoir des compétences égales ou supérieures ».

Pour ce qui est de l'action « danse » étudiée ici, il s'agit d'aller « jusqu'au bout », de « créer un parcours le plus complet possible », « au plus haut niveau », sanctionné par des examens et par un diplôme (même si, contrairement au Rap, il ne peut pas s'agir d'un DEM car ce diplôme n'existe pas dans le cas des danses dont il est question ici). On perçoit aussi dans les propos de la coordinatrice des actions culturelles du conservatoire, la volonté de normaliser ce « dispositif spécial » en recherchant « le même niveau d'exigence » que pour les autres disciplines de l'établissement (« Faisons en sorte que ça devienne du droit commun »). Elle parle elle aussi de l'objectif de créer un diplôme pour les danses hip-hop et orientale dans le cadre d'un véritable « cursus » et même si cela ne correspond pas aux attentes initiales des acteurs des quartiers partenaires (la coordinatrice précise ainsi qu'elle n'emploie pas le terme « cursus » devant eux parce que, selon elle, « ça fait peur »). En fait, au moment de l'enquête,

⁷³ Il souligne par ailleurs que son établissement « a le plus fort ratio d'étudiants en formation pré-professionnelle dans la région ». Cette insistance sur l'excellence de son établissement – qui n'entre pas selon lui en contradiction avec l'objectif de démocratisation – transparait aussi dans le projet d'établissement 2002-2007 qui mentionne l'ambition d'être classé CNR (ancienne appellation des CRR).

aucune spécialité de la section danse n'organise d'évaluation formelle (le passage en niveau supérieur se fait par décision des professeurs) ni ne délivre de diplôme de fin de 3e cycle. La création d'un tel diplôme nécessite, en plus du cours de danse, la mise en place d'un ensemble de modules (« formation musicale », « culture chorégraphique », etc.) qui n'est pour l'instant pas achevée. Le projet d'établissement 2010-2013 souligne la volonté de « poursuivre le déploiement de la section danse dans l'objectif d'une formation amateur complète » mais cette évolution est en cours au moment de l'enquête. Par conséquent, la coordinatrice des actions culturelles et la coordinatrice du département danse du conservatoire précisent toutes deux que ce que l'on nomme « cycles 2 et 3 » en danses hip-hop et orientale ne correspond pas aux normes habituelles des conservatoires.

À cet objectif de progression s'ajoute une volonté de faire accéder un public défavorisé à des pratiques légitimes. Selon la coordinatrice des actions culturelles, l'idée est de s'adresser à des enfants des quartiers populaires par le biais de danses pour lesquelles ils expriment une « demande forte » à leur centre social⁷⁴ pour, ensuite, avec l'entrée au conservatoire, « diversifier l'offre » et les amener à « s'ouvrir » à d'autres danses. Concrètement, à partir du moment où ils intègrent le conservatoire, les élèves doivent maintenant participer, à côté de leur cours principal hebdomadaire de danse hip-hop ou orientale, à des stages en danse contemporaine et afro-jazz⁷⁵. En cycle 3, il s'agit aussi depuis peu de leur faire pratiquer une danse complémentaire sur toute l'année parmi celles proposées dans l'établissement (mais, mises à part quelques exceptions, la coordinatrice du département danse et les enseignantes concernées précisent à ce sujet que les élèves de danse orientale ont surtout choisi le hip-hop et inversement). Pour le directeur du conservatoire, cette transversalité est encore insuffisante. Selon lui, une fois passé au conservatoire, le public des quartiers ne doit pas rester « enfermé » dans les danses qu'il pratique mais intégrer des « parcours » qui « l'emmènent le plus haut possible », c'est-à-dire des disciplines qui, contrairement aux danses hip-hop et

⁷⁴ Les cours de hip-hop affichent en effet souvent complets, ce qui n'est pas surprenant lorsque l'on sait que le hip-hop fait partie des genres musicaux préférés des adolescents (S. Octobre, C. Détrez, P. Mercklé et N. Berthomier, *L'enfance des loisirs. Trajectoires communes et parcours individuels de la fin de l'enfance à la grande adolescence*, Paris, La Documentation Française, 2010, p. 46). Quant aux cours de danse orientale, ils sont identifiés par les centres sociaux comme faisant l'objet d'un fort investissement des parents, et en particulier des mères.

⁷⁵ La volonté récente du conservatoire de faire du niveau « initiation » dans les centres sociaux un espace de « découverte » de tous types de danses (alors que cela ne correspond pas forcément aux souhaits des enfants et des parents, d'après ce que nous a dit une des enseignantes interrogées) relève aussi de cette idée de ne pas « enfermer » les enfants dans le seul style hip-hop ou oriental. Les deux professeures de danse impliquées dans l'action ont d'ailleurs cette polyvalence : « Celle qui fait du hip-hop elle a fait de l'orientale et celle qui fait de l'orientale elle a fait du hip-hop. Et puis elles ont touché au contemporain aussi donc elles sont un peu tout terrain » (cf. entretien avec la coordinatrice des actions culturelles).

orientale, permettent d'intégrer un cycle pré-professionnel. Il aimerait notamment (et il est déçu que cela ne soit pas le cas) que l'action « danse » permette d'amener les enfants concernés à intégrer les parcours instrumentaux du conservatoire. Au sein des danses hip-hop et orientale elles-mêmes, il s'agit en outre, selon la coordinatrice des actions culturelles, de « faire découvrir » aux enfants d'autres manières plus légitimes de les pratiquer, en intégrant un enseignement théorique sur l'histoire de ces danses⁷⁶ et en insistant sur la nécessité de travailler indépendamment de la préparation d'un spectacle ou d'un « gala » de danse⁷⁷. Cette promotion de l'enseignement théorique (plutôt que de l'enseignement pratique) et du rapport « gratuit » à l'enseignement (plutôt que du rapport « utilitaire »), renvoie plus généralement aux caractéristiques de la « forme scolaire »⁷⁸. Nous verrons ensuite quelle part ont ces dimensions dans les cours effectivement dispensés et en quoi elles influencent les appropriations des élèves. L'accès à des manières de faire légitimes est aussi visé – plus secondairement – sur le plan de la consommation des biens culturels. L'action doit en effet permettre, selon la coordinatrice des actions culturelles, d'apprendre aux élèves à être des spectateurs (notamment lors du spectacle de fin d'année ayant lieu dans une salle du conservatoire auquel participent aussi les élèves de niveau « intermédiaire » des centres sociaux), c'est-à-dire à savoir se comporter dans « une salle de spectacle », autrement que lors des « fêtes de quartier » (*i. e.* s'écouter et se regarder les uns les autres sans chahuter)⁷⁹.

Les visées du conservatoire telles que nous venons de les décrire s'imposent aux centres sociaux partenaires. Les âges auxquels les enfants peuvent pratiquer à tel ou tel niveau sont définis par le conservatoire, afin que ce qui se passe dans les centres sociaux corresponde à ce qui se fait au sein du conservatoire (toujours dans l'objectif de faciliter l'intégration des élèves des centres sociaux au conservatoire, dont les différents cycles correspondent à des âges

⁷⁶ Depuis peu, sont organisées des conférences à destination des danseurs de toutes les spécialités (obligatoires pour les C3) qui abordent l'histoire des différentes danses. « C'est bien d'avoir une pratique mais c'est tellement plus chouette d'avoir une réflexion sur la pratique », estime à ce sujet la coordinatrice du département danse qui a mis en place ces conférences.

⁷⁷ Ici encore, le modèle se situe au niveau des danses plus légitimes : « Souvent les profs qui viennent de la danse contemporaine font des temps de restitution qui ne sont pas l'objectif de l'année. Pour la danse orientale et la danse hip-hop, dans la culture, faire un temps de restitution type ce qu'on appelle un gala de danse, c'est l'objectif premier de l'année ».

⁷⁸ G. Vincent, *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? op. cit.*

⁷⁹ Cet objectif se retrouve également dans l'action suivante. L'un des enjeux des concerts donnés par les élèves de cet Orchestre à l'école est, à travers la découverte d'un lieu de spectacle du centre-ville, la définition d'un code de bonne conduite en son sein : ne pas crier, ne pas chahuter, écouter les autres interprètes, etc.

précis)⁸⁰. Ainsi, dans les centres sociaux, un enfant débutant qui a normalement l'âge de danser en niveau « intermédiaire » ne peut pas commencer la danse (il est trop vieux pour intégrer le niveau « initiation » et n'a pas le niveau pour l'« intermédiaire »). Des partenariats ont été arrêtés avec certains centres sociaux parce que cette harmonisation des âges n'avait pas pu aboutir⁸¹. Lors d'une réunion au conservatoire avec les animateurs référents des centres sociaux, nous avons pu observer que les exigences du conservatoire pouvaient être questionnées ouvertement par ces derniers car inadaptées au public des centres sociaux. Cependant, et sans que la légitimité des requêtes des centres sociaux ne soit mise en cause, les impératifs du côté du conservatoire apparaissaient comme non négociables. La responsable du secteur « enfant » du centre social que nous avons interrogée constate elle-même que les propositions du conservatoire sont « très cadrées » « par rapport à leur cursus » et leur organisation « interne », et pas forcément adaptées au fonctionnement du centre social ni aux demandes de la population. Elle dit malgré tout « essayer de rentrer au mieux dans le cadre de ce que demande » le conservatoire. De manière significative, l'asymétrie de cette relation⁸² l'amène à craindre la remise en cause du partenariat : elle dit en effet avoir peur que le centre social devienne moins un « partenaire » qu'un « prestataire de services » qui « met à disposition un public et des locaux » au conservatoire pour une action qui ne lui apporte pas de réelle « plus-value ».

De fait, le centre social ne partage pas tous les objectifs du conservatoire. La responsable du secteur « enfant » interrogée adhère bien à l'idée d'un passage possible et souhaitable du centre social au conservatoire de la ville. Dès leur inscription en cours de danse, les élèves et leurs parents sont ainsi mis au courant par le centre social de la possibilité de continuer ensuite au conservatoire. L'équipe du centre « pousse » les enfants qui peuvent et veulent intégrer le conservatoire à le faire en exposant les conditions notamment financières aux parents, en leur expliquant que l'inscription n'est pas aussi « compliquée » qu'ils le pensent, etc.⁸³. Les propos de notre interlocutrice du centre social révèlent malgré tout plusieurs

⁸⁰ La position de supériorité du conservatoire est visible sur d'autres aspects. Ainsi, alors que ce sont les centres sociaux qui encaissent l'argent des inscriptions aux cours de danse, le conservatoire les a contraints à harmoniser leurs tarifs pour cette activité (ils étaient au départ très disparates d'un centre à l'autre).

⁸¹ Les « conventions partenariat » avec chaque centre social sont renouvelées chaque année.

⁸² Cette dissymétrie est aussi ressentie au niveau du choix des horaires des cours dans les centres sociaux, pour lequel, selon cette responsable, ce sont les contraintes du conservatoire qui prédominent.

⁸³ La responsable du centre social interrogée dit également qu'elle pense que certains enfants du centre voudraient pratiquer un instrument au conservatoire et elle souhaite profiter du partenariat déjà en place pour faciliter ces inscriptions.

divergences entre les visées du conservatoire et celles du centre social. On constate ainsi que la dimension proprement artistique de l'activité reste secondaire à ses yeux. L'intérêt porté par le centre pour l'action « danse » réside en effet surtout dans le fait qu'elle représente un « projet de qualité à moindre coût pour les habitants », leur permettant d'avoir « accès à une activité » en dehors du domicile quelle qu'elle soit (dans cet esprit, « n'importe quelle activité est une porte d'entrée »). De plus, pour elle, les danses concernées ne sont pas une fin en soi (*i. e.* une « discipline » à travailler) mais un moyen :

« Pour nous, l'activité reste un levier éducatif. (...) Donc, du coup, un enfant qui vient au cours de danse, il vient pas forcément pour être performant en danse. Il peut venir pour complètement autre chose. (...) On voit bien qu'il y a un décalage, que les profs nous disent pour certains enfants : “Mais lui, il a pas le niveau, il peut pas rester dans le groupe”. Mais nous, à la limite, c'est pas grave, s'il a pas le niveau, tant que lui, il y est bien. On recherche autre chose ».

Elle regrette ainsi qu'une des professeures ait refusé des élèves en niveau « intermédiaire » au centre social parce qu'ils n'avaient « pas le niveau » et que, par conséquent, le cours ne comporte l'année de l'entretien qu'un faible nombre d'élèves malgré la forte demande. On voit encore que les orientations du conservatoire – ici représentées par ses enseignantes – s'imposent au centre social. Notre interlocutrice explique ainsi que « le critère de la performance » existe malgré le fait qu'il ne soit pas important pour le centre social, « parce que c'est un critère du conservatoire ».

Comme dans d'autres actions étudiées (n° 1 et 4), les bénéfices attendus par le centre social se situent d'une part au niveau du comportement scolaire des enfants :

« Si l'enfant, il rentre (dans le centre social) par l'accompagnement scolaire et qu'on voit que c'est un enfant qui a du mal à se canaliser, à tenir en place, à respecter les règles, on peut se dire : “Tiens, faire de la danse, ça lui ferait du bien” ».

Ils se situent aussi au niveau de leur intégration sociale (« Trouver sa place dans un groupe », « s'ouvrir aux autres enfants », « sortir de la maison ») et de celle des familles dans leur ensemble, la pratique par un enfant étant considérée comme un moyen d'accéder à celles-ci :

« On travaille autour de la famille, dans les centres sociaux » ; « Les individus en tant que tels, ça nous intéresse pas, entre guillemets. Nous, ce qui nous intéresse, c'est la structure familiale »⁸⁴.

C'est dans cet esprit d'intégration sociale que le centre s'intéresse à l'assiduité. Alors qu'au conservatoire, les absences des élèves sont sanctionnées, elles sont simplement comptabilisées dans le centre, afin d'en comprendre les raisons (problème familial, problème d'intégration dans le groupe, problème d'entente avec l'enseignante, etc.). La progression dans un temps long n'est pas non plus une priorité pour le centre social. « Nous, notre but, c'est qu'ils fassent l'année », dit ainsi la responsable interrogée qui constate, sans le déplorer, que les élèves ne se réinscrivent pas forcément d'une année sur l'autre (« Pour nous, ça, c'est pas le souci, à partir du moment où l'enfant se trouve bien avec sa décision, il y a pas de souci »). L'accès à un haut niveau de pratique est aussi secondaire. Pour elle, il y a bien un objectif commun d'« accès à la culture », « sauf qu'on met pas les choses au même niveau » :

« Nous, on n'est pas à la recherche d'excellence. On est à la recherche du plaisir et de la découverte » ; « Le conservatoire ils poussent, ils tirent plus vers le haut que nous » ; « C'est quand même une école d'excellence ».

Elle oppose ainsi à la « performance » visée par le conservatoire, le « bien-être », « l'épanouissement » et le fait de « s'éclater ». Cette notion de plaisir semble même pouvoir justifier un détournement de l'activité : lors de nos observations au centre social étudié, un cours de hip-hop a ainsi été remplacé une fois par « une activité autour de l'esthétique et du bien-être » avec les seules filles du cours (« ça a permis d'approcher le groupe un peu différemment et de vivre autre chose avec elles »).

Malgré la divergence des objectifs des deux partenaires, l'action perdure depuis une dizaine d'années. Cette pérennité tient sans doute en grande partie au fait que l'action s'inscrit dans une politique de démocratisation qui tient à cœur au conservatoire et à son directeur, qui en a été à l'initiative. Sa collaboratrice à l'action culturelle est à son poste depuis 8 ans au moment de l'entretien, c'est-à-dire quasiment depuis le début de l'action. Cette stabilité de l'équipe qui coordonne les projets de démocratisation au niveau de l'établissement⁸⁵ apparaît ainsi

⁸⁴ Lors de l'une de nos observations en centre social, cette responsable accepte qu'une petite sœur d'une élève assiste au cours de danse (en spectatrice) parce qu'il n'y avait personne pour la garder. Elle en profite pour passer un message à l'élève sur la nécessité de trouver une solution familiale à ce « problème ».

⁸⁵ Cette stabilité semble plus relative du côté des centres sociaux. La coordinatrice des actions culturelles du conservatoire dit ainsi que la reconduction des partenariats avec eux est parfois rendue difficile par l'instabilité des équipes et le changement d'interlocuteurs (des « restructurations », « une direction qui change », etc.) alors que l'implication des acteurs des centres est essentielle pour la réussite de l'action (pour promouvoir les cours de danse auprès des familles, etc.).

essentielle (au contraire, d'autres actions étudiées dans ce rapport pâtissent de l'instabilité des équipes en charge de les mettre en place). Les réunions annuelles⁸⁶ avec tous les animateurs référents des centres sociaux (au cours desquelles ces derniers peuvent faire part de leurs désaccords) ainsi que la mise en place, au moment de l'enquête, de « référents-quartier » (musiciennes intervenantes qui, dans ce cas, assurent un rôle d'intermédiaires entre les centres sociaux, les professeurs de danse et le conservatoire)⁸⁷, contribuent aussi sans doute à apaiser des tensions susceptibles de mettre à mal la poursuite de l'action. Notre entretien avec la responsable du secteur « enfant » d'un des centres sociaux partenaires témoigne de l'importance de ces échanges réguliers avec le conservatoire, notamment dans le cas où les personnes chargées du suivi de l'action changent. Selon cette responsable, les réunions entre le centre social et le conservatoire s'étaient espacées du fait de l'ancienneté du partenariat (« Les choses étaient devenues un train-train, parce que les personnes qui ont monté le projet étaient là, ils se connaissaient et ils savaient comment ça fonctionnait »). Quand elle a pris en charge le suivi de l'action l'année de l'entretien (après sa collègue qui avait participé à sa mise en place), elle a souhaité que des rencontres soient organisées pour « remettre à plat » les « souhaits de fonctionnement » du centre et « reposer le partenariat pour être sûrs qu'on était bien sur les mêmes bases ». Elle avait en effet l'impression que le projet du conservatoire et celui du centre « ne se rejoignaient plus » sur certains aspects. Si on peut faire l'hypothèse que ces réunions ne résolvent pas complètement les divergences, le fait de pouvoir les expliciter semble contribuer à les faire accepter.

L'action « danse » perdure aussi parce que, dans sa mise en pratique lors des cours de danse, les objectifs distincts du conservatoire et des centres sociaux parviennent dans une certaine mesure à coexister. Les professeurs de danse – impliquées elles aussi depuis longtemps dans l'action – jouent ici un rôle primordial, du fait de leurs parcours et de leurs méthodes d'enseignement.

⁸⁶ Il y avait jusqu'ici trois réunions annuelles. Au moment de l'enquête, il n'y a plus qu'une seule réunion rassemblant tous les quartiers, la mise en place des référents-quartier devant permettre de régler au cours de l'année les questions plus spécifiques à chaque centre social.

⁸⁷ Nous avons sollicité un entretien avec la référente-quartier du centre social où nous avons mené nos observations mais celle-ci a décliné la proposition en expliquant qu'elle aurait peu de choses à nous dire du fait de la mise en place trop récente des référents-quartier. De plus, sur le quartier considéré, l'éveil musical (dont cette musicienne intervenante a la charge) n'a pas eu lieu faute de participants : cette personne était donc moins présente que prévu sur le centre social et avait donc logiquement moins de raisons de s'exprimer.

3. Des enseignantes aux parcours particuliers et aux méthodes adaptées au partenariat

3.1. Un rôle important

Dans l'action « danse », les enseignantes (Hafida et Diana) ont un rôle important car, mises à part les réunions organisées avec la direction du conservatoire (auxquelles elles peuvent également assister), ce sont leurs venues hebdomadaires dans les centres sociaux qui matérialisent le plus le partenariat entre les deux structures. Hafida (chargée de la danse orientale) explique ainsi qu'elle arrive souvent en avance pour ses cours dans les centres et qu'elle profite régulièrement de ce moment pour faire le point avec les responsables des structures. De ce fait, elle n'éprouve pas toujours la nécessité de participer aux réunions entre la direction du conservatoire et les représentants des centres sociaux car « tout est traité vraiment au quotidien » avec chacun d'entre eux. C'est effectivement au travers de ces enseignantes que semblent s'opérer la gestion des conflits et les ajustements entre les attentes des deux partenaires. Comme l'explique Hafida, elle ne ressent pas de désaccord personnel avec les responsables des centres sociaux mais elle a par contre le sentiment d'être « souvent le cul entre deux chaises, entre les besoins des structures et ce que propose (le conservatoire) » : « On est prof (au conservatoire) donc on est aussi représentant (du conservatoire). Mais en même temps on travaille (dans les centres sociaux) où on peut comprendre des situations ».

Elle a par exemple dû expliquer récemment aux centres sociaux que seuls les élèves déjà passés au conservatoire pourraient désormais participer au spectacle de fin d'année de l'établissement à cause des difficultés d'organisation d'un tel événement (« ça a été très mal pris par les structures »). Pour la responsable du centre social interrogée, les professeurs de danse peuvent en outre nuancer les exigences en termes d'âge et de niveau des élèves portées par le conservatoire en faisant parfois « du cas par cas ». La coordinatrice du département danse du conservatoire constate ainsi que, dans les cours de ces enseignantes au conservatoire, certains élèves n'ont pas l'âge attendu du niveau dans lequel ils sont inscrits.

Les deux enseignantes sont aussi des actrices majeures de l'action dans la mesure où chacune d'elles prend en charge l'ensemble du parcours de hip-hop ou de danse orientale, dans les centres sociaux et au sein du conservatoire. Cette continuité enseignante est primordiale

aux yeux de la coordinatrice des actions culturelles du conservatoire et de la responsable du centre social pour permettre le passage au conservatoire (« Le fait que ce soit quelqu'un qu'on connaît, ça simplifie pour les familles, pour les enfants », explique cette dernière). De fait, Hafida et Diana précisent dès les premières années aux enfants et à leurs parents qu'elles sont aussi enseignantes au conservatoire et qu'il est possible de poursuivre ensuite son cursus dans l'établissement. Elles encouragent également les élèves motivés et qui ont « le niveau » à s'y inscrire même si certains parents sont parfois réticents.

Lorsque le directeur du conservatoire a mis en place l'action « danse », l'idée était avant tout de faire appel à des professeurs susceptibles de s'adresser à des enfants et adolescents des quartiers populaires et d'entretenir une relation de proximité avec eux : « On s'est dit : “Ben, on va pas chercher des gens super pointus, et tout, on va prendre des gens ici, reconnus par les jeunes, un peu des grands frères” ». Il s'est ainsi tourné vers les jeunes compagnies de la ville. La coordinatrice des actions culturelles de l'établissement souligne elle aussi qu'Hafida et Diana (respectivement professeures de danse orientale et de hip-hop)⁸⁸ sont « d'abord des filles qui viennent des quartiers elles-mêmes », la première étant particulièrement « bien implantée » dans la ville. Aux yeux de la responsable du centre social également, ces deux enseignantes sont « sympas, accessibles » et ont une « capacité à aller vers un public, qui est un public du quartier », à s'intéresser aux difficultés personnelles et familiales des enfants. Cette responsable a la même appréciation de la nouvelle professeure de danse récemment recrutée pour assurer le remplacement d'Hafida : « Elle correspond tout à fait à ce qu'on peut attendre ».

3.2. *Un parcours particulier*

Le parcours d'Hafida et Diana contraste par exemple avec celui de la professeure de danse contemporaine récemment recrutée dans l'établissement. Si cette dernière a plusieurs expériences dans des projets socio-éducatifs (ce qui n'est pas étonnant si l'on se souvient de la politique de recrutement de la direction), elle a aussi un parcours que l'on peut qualifier de « classique » : origine sociale favorisée, entrée précoce dans la pratique, formation de « petit

⁸⁸ Vers la fin de notre enquête, et avant que nous ayons effectué les entretiens avec les élèves, Hafida a quitté sa fonction après de très nombreuses années de participation à l'action, et elle a été remplacée par une autre enseignante. Nous avons pu observer des séances de cours de cette dernière mais elle n'a pas donné suite à notre demande d'entretien. Son parcours ne sera donc pas analysé ici mais les réactions des élèves à ce changement d'enseignante seront ensuite exposées.

rat » en danse classique dans un opéra⁸⁹, baccalauréat général et formation universitaire en danse moderne et contemporaine, obtention du diplôme d'État puis du Certificat d'Aptitude dans un conservatoire national supérieur (diplôme qui permet de passer le concours de la fonction publique territoriale nécessaire à la titularisation au sein d'un conservatoire⁹⁰). Au contraire, dans les danses hip-hop et orientale, les statuts des professeurs sont forcément particuliers parce que ces disciplines ne sont pas reconnues par le ministère de la culture et qu'aucun diplôme ne permet donc de prétendre au titre de professeur titulaire de conservatoire⁹¹. Hafida et Diana sont toutes deux intermittentes du spectacle par le biais de leur activité de création de spectacles. Leurs parcours différents de celui des enseignants habituels des conservatoires les ont amenées à développer des compétences et appétences particulières, adaptées au public des centres sociaux.

a) Hafida

Hafida a une quarantaine d'années et participe à l'action « danse » depuis ses débuts. Cette ancienneté dans le projet participe de la stabilité des équipes déjà évoquée pour cette action (que ce soit au niveau de la direction du conservatoire ou au niveau de certains centres sociaux) et susceptible d'expliquer sa longévité. Lorsque le conservatoire a souhaité mettre en place des cours de danse dans les centres sociaux, le directeur a fait appel à Hafida parce qu'elle animait déjà des ateliers danse dans les quartiers populaires de la ville.

Hafida a commencé à pratiquer la danse assez tardivement (à 14 ans) après avoir longtemps été gymnaste du fait de sa « bonne condition physique ». Elle-même fait le lien entre ces deux pratiques, ce qui dénote une appréhension de la danse par son versant sportif que l'on retrouve dans son enseignement (lors de nos observations, elle insiste en effet souvent sur la nécessité de renforcement musculaire et sur l'« énergie » qui doit accompagner un mouvement).

⁸⁹ Pour une enquête récente sur ce contexte de formation, voir : J. Laillier, « Des familles face à la vocation. Les ressorts de l'investissement des parents des petits rats de l'Opéra », *Sociétés contemporaines*, n° 82, 2011, p. 59-83.

⁹⁰ Cette enseignante n'a pas encore passé ce concours et elle est donc contractuelle (à temps plein) au sein de l'établissement.

⁹¹ Pour une analyse des profils et parcours des professeurs de danses traditionnelles (auxquelles appartient la danse orientale) dans ce contexte de faible institutionnalisation, voir : C. Apprill, A. Djakouane et M. Nicolas-Daniel, *L'enseignement des danses du monde et des danses traditionnelles*, Paris, Harmattan, 2013.

Les débuts dans la danse d'Hafida comme la suite de son parcours s'inscrivent dans des projets socio-éducatifs⁹² tout en ne négligeant pas la dimension plus scolaire de la pratique (passage par des formations « officielles » intégrant des danses institutionnalisées comme la danse contemporaine, et obtention de diplômes spécialisés). Elle a commencé à danser grâce à un projet de participation à un « festival urbain » mis en place par le service municipal de la jeunesse de la ville où elle a grandi. Ce projet visait à constituer un groupe de filles en hip-hop, encadré par une compagnie professionnelle⁹³. Elle enchaîne ensuite les participations à des « tremplins danse » (y compris lors de manifestations internationales) avec son groupe, qui acquiert une visibilité rapide (« Comme le hip-hop était exclusivement masculin, c'est vrai qu'y a eu un grand engouement autour de notre groupe »). À cette époque, elle ne suit pas de formation de danse autre que les « entraînements » au sein de la compagnie où évolue son groupe et elle précise bien que ça n'était pas « une école ». Ce sentiment de manquer de « bagages » l'amène à intégrer à 19 ans une école de danse « contemporaine, jazz et primitif » suite à une audition organisée pour les « danseurs urbains autodidactes ». Elle y apprend d'autres styles de danse, suit une formation musicale et s'initie à la création de chorégraphies (exigences qui rejoignent celles que le conservatoire prévoit pour les élèves qui passent des centres sociaux à l'établissement). Dans cette école, elle prépare aussi le Brevet d'État d'Animateur Technicien de l'Éducation Populaire et de la Jeunesse en option danse et culture, un diplôme qui lui permet ensuite d'enseigner (elle précise que ce n'est pas un diplôme d'État, ce qui manifeste ici encore le fait que les formations les plus « officielles » sont pour elle une référence). Au cours de cette formation, elle suit des cours spécifiques sur des questions pédagogiques (en particulier sur la manière d'enseigner la danse à des enfants) et réalise « un stage à mi-temps dans une structure sociale » d'un quartier difficile au cours duquel elle monte « un projet avec des jeunes ». Parallèlement, elle vit d'emplois dans le secteur de l'animation (elle a aussi le BAFA). Une fois son diplôme obtenu et dès le début de son parcours d'enseignement, elle encadre des ateliers danse dans différents contextes socio-éducatifs (centres de loisirs de quartiers populaires, projets dans des prisons et auprès d'handicapés, etc.). Elle développe en outre une conception de la danse comme source de « bien-être » (en assistant à des ateliers de « danse thérapie ») : « J'utilise ce qui est lié au

⁹² Hafida fait le lien entre cette attirance pour le « social » et le désir qu'elle a eu de devenir assistante sociale (elle a en fait arrêté ses études alors qu'elle était en dernière année de baccalauréat professionnel comptabilité).

⁹³ Les grands frères d'Hafida pratiquaient déjà le hip-hop « mais vraiment en amateur, dehors, avec les gens du quartier ». Quant à la danse orientale qu'elle a commencée plus tard, Hafida précise qu'elle faisait partie de sa culture familiale (danse pratiquée lors des fêtes notamment).

bien-être dans ma pédagogie. J'essaye de travailler d'une manière holistique, en tenant compte de la personne ».

Hafida a donc construit des manières de concevoir la pratique artistique en lien avec des objectifs sociaux et des préoccupations pédagogiques (elle a suivi de nombreuses formations dans ce domaine, au Centre national de la danse notamment). Elle dit apprécier la « transmission » par « militantisme » et précise que ce goût n'est pas forcément partagé par tous les danseurs, y compris par ceux qui ont suivi des formations similaires. Mais Hafida n'est pas seulement une enseignante (« Je me laisse pas envahir non plus par les cours », précise-t-elle). Elle a ainsi développé en parallèle une activité d'« artiste » en participant à des compagnies (de hip-hop puis de danse orientale) et en créant des chorégraphies. Au moment de l'entretien, elle consacre une partie importante de son temps à des activités de création au sein de sa compagnie⁹⁴. Il s'agit à la fois de créations professionnelles et de créations avec des « jeunes amateurs » qui intègrent donc aussi de fait une partie « enseignement » (mais sur un mode différent de celui du conservatoire). Cette compagnie fait en outre partie d'une association « citoyenne » dont elle s'occupe avec son mari et qui monte des projets avec des jeunes des quartiers populaires de la ville.

b) Diana

Diana a une trentaine d'années et a débuté la danse dans des conditions assez proches de celles d'Hafida bien qu'à un plus jeune âge (7 ans) : débuts dans un contexte socioculturel, apprentissage « sur le tas » par la pratique précoce de spectacles avant de suivre une formation dans une école de danse. Diana a commencé par le *modern jazz* dans une maison de quartier de sa ville (qui appartient à la même communauté urbaine que la ville où est implanté le conservatoire) et, comme Hafida, elle parle d'« entraînements » plutôt que de cours pour qualifier cette expérience. Avec l'aide de sa professeure (qui était aussi danseuse hip-hop), elle a monté « un petit groupe » de filles qui « faisait plein de petits spectacles de quartier et de petites kermesses » puis qui a eu rapidement « envie d'aller au-delà » et a participé à des rencontres « amateur-semi-pro » dans d'autres villes et à Paris. Ce groupe s'est rapidement spécialisé en hip-hop, en partie de manière « autodidacte », en regardant des vidéos et en assistant à des « *battles* ». Il a ensuite répondu à un « défi jeune » pour partir « se former » aux États-Unis pendant trois semaines (Diana avait alors 14 ans). Il s'agissait de suivre des

⁹⁴ C'est en partie pour développer les projets de cette compagnie qu'elle décide d'arrêter l'enseignement au conservatoire vers la fin de notre enquête.

cours intensifs (en hip-hop mais aussi d'autres styles) dans « deux grandes écoles réputées » de New York. Elle a aussi suivi des stages avec des « grands » danseurs américains lors de festivals internationaux de danse hip-hop⁹⁵.

Il y a une dizaine d'années, le groupe de Diana a fusionné avec la compagnie d'Hafida. L'intégration d'une compagnie plus confirmée a permis à Diana de devenir danseuse professionnelle : elle participait au montage de créations et a pu obtenir le statut d'intermittente. Parallèlement, elle a commencé à donner des cours, au début en remplaçant sa professeure (« pour pouvoir aussi avoir l'expérience de la transmission ») puis dans différents contextes socio-éducatifs (surtout dans des maisons de quartier auprès d'un public d'enfants et d'adolescents, mais aussi dans une prison pour femmes). Elle a ensuite intégré l'action « danse » et cela fait 8 ans qu'elle y participe, ce qui confirme encore une fois la stabilité des équipes engagées dans cette action. Au moment de l'enquête, Diana est chargée des cours de hip-hop, dans les centres sociaux et au conservatoire.

Contrairement à Hafida, Diana n'a pas de formation pédagogique ni de diplôme d'enseignante. Mais comme elle, elle a le BAFA et a eu une expérience d'animatrice en maisons de quartier (en dehors des cours de danse)⁹⁶. Elle décrit aussi un goût et une aisance pour l'enseignement (la professeure dont elle assurait les remplacements lui disait qu'elle avait « des facilités », qu'elle expliquait « super bien » et qu'elle s'adaptait bien aux élèves). De manière générale, l'entretien et nos observations témoignent du fort investissement de Diana dans l'activité enseignante en termes de temps et de préoccupations. Parce qu'elle a deux enfants en bas âge, elle ne danse plus dans une compagnie et se consacre à l'enseignement. Elle est satisfaite de cette situation même si elle pense qu'enseigner est « un petit peu usant ». Elle semble aussi beaucoup se questionner sur un plan pédagogique. Elle se soucie ainsi de savoir ce que nous avons vu lors des séances et elle a souvent tendance à se demander si elle fait « bien », en se comparant à d'autres professeures qu'elle a connues. Par exemple, elle se demande si elle n'explique pas « trop », parce qu'elle constate que ses élèves ne sont pas suffisamment rapides dans l'apprentissage d'une chorégraphie (*i. e.* ne savent pas reproduire d'eux-mêmes ce que montre le professeur). L'importance que l'enseignement prend dans sa vie

⁹⁵ Lorsque Diana raconte son parcours, on sent que les aspects qui manifestent son excellence lui tiennent à cœur. Le fait de légitimer son parcours est sans doute d'autant plus nécessaire que l'on pratique une danse moins légitime dans un établissement « officiel ».

⁹⁶ Diana détient aussi un baccalauréat technologique en gestion. Elle a commencé des études en première année de faculté de droit mais a abandonné quand elle a obtenu son statut d'intermittente.

est enfin symbolique puisqu'elle dit s'être sentie « valorisée » par le fait d'avoir été choisie lorsque le conservatoire a resserré l'équipe des professeurs de danse.

3.3. Une conception exigeante de la pratique

On peut tout d'abord noter qu'Hafida a empêché certaines élèves de continuer en niveau intermédiaire dans les centres sociaux parce qu'elles n'avaient pas le niveau. Elle s'approprie pleinement ce rôle d'évaluation du niveau, notamment lors de l'entrée au conservatoire : « C'est moi qui les fais passer selon leur niveau ». L'observation de ses séances de cours en centre social, comme au conservatoire, montre aussi un niveau d'exigence important, une injonction à « travailler », à se perfectionner et à augmenter « ses efforts ». Lors d'une observation en centre social, nous notons ainsi qu'une grande partie de ses interventions est axée sur le dépassement des limites et la maîtrise (versus le relâchement)⁹⁷ :

« Plus loin que tu peux ! » ; « Étire au maximum, sinon, ça sert à rien, on s'amuse ! » ; « Si tu te mets comme ça, c'est genre : "Tu es à la mer quoi" » ; « (Sur des exercices de renforcement musculaire) : « On reste au moins une minute ! » ; « Tendue, Jennifer, tu triches ! » ; « Allez, concentre-toi ! » ; « Tu peux y aller plus fort toi, c'est pas ta première année ! ».

Hafida parle en outre en entretien d'une élève au départ peu « douée » qui « s'est accrochée » et « s'est entraînée » jusqu'à rattraper d'autres élèves « qui savaient mieux bouger mais qui dormaient sur leurs lauriers ». Ce que Diana dit de l'enseignement manifeste aussi cette valorisation de qualités scolaires. Pour elle, un « super élève » est « rigoureux », a « une bonne discipline de travail », « apprend vite », « a de la mémoire », sait « bosser » et « se donner à fond ». Elle parle comme Hafida de la nécessité de ne pas se reposer sur ses acquis : « S'ils me disent : "Ouais j'ai envie de travailler du break parce que je suis super fort dedans", je vais leur dire : "Ben non faut travailler aussi d'autres choses" ».

3.4. La transmission d'un regard réflexif sur sa pratique

Hafida et Diana n'ont pas exactement les mêmes méthodes d'enseignement, en particulier au niveau du degré d'explicitation des consignes. Hafida se base davantage sur le sens pratique, en encourageant les élèves à faire les mouvements en même temps qu'elle les

⁹⁷ Nous avons observé des choses similaires dans les cours de Diana. (« Il faut aller au-delà de vos limites hein ! » ; « Ya pas de secret, il faut faire et refaire ! », dit-elle par exemple lors d'une séance au conservatoire).

montre, sans toujours faire de commentaires. Par exemple, lors d'un cours observé en centre social, une nouvelle élève est présente. Hafida ne lui explique pas les mouvements mais la met directement en situation d'imiter ce que font les autres et elle la regarde sans rien dire. Ce n'est que dans un second temps qu'elle intervient pour corriger ses gestes, en les rectifiant directement sur son corps ou en passant par des explications verbales. Diana est quant à elle davantage dans l'explicitation : elle montre un enchaînement en demandant aux élèves de bien la regarder, puis elle le décompose en expliquant précisément comment placer telle ou telle partie du corps, et c'est seulement ensuite que les élèves le reproduisent et que Diana les corrige.

Au-delà de ces différences, on note que les explications que ces deux enseignantes fournissent encouragent l'analyse par les élèves de ce qu'ils sont en train de faire et des techniques qu'ils sont en train d'apprendre. Cette réflexivité passe notamment par le fait de nommer les parties du corps concernées et d'attirer l'attention sur les sensations devant accompagner la bonne réalisation de tel ou tel mouvement⁹⁸ :

« Là où ça fait mal, c'est le sternum » ; « Plus la tête est lourde, plus l'étirement il se fait tout seul » ; « Si on vous pousse et que vous tombez, ça veut dire que vous êtes bien relâchées » ; « C'est les pliés qui sont importants. C'est comme si le genou allait toucher l'autre genou » (cours d'Hafida).

Elle passe aussi par le recours à des images pour expliquer l'effet visuel recherché dans les mouvements (par exemple l'image d'un « pantin » avec des « fils » qui tirent les articulations) et, plus généralement, par une injonction à « regarder » (« Il faut apprendre à regarder » ; « Qu'est-ce que je fais là ? » ; « Regardez vos bras »). Ces manières de faire rejoignent les préoccupations du conservatoire que rappelle dans son entretien la professeure de danse contemporaine, coordinatrice du département danse.

3.5. La place de l'enseignement théorique et de la référence aux autres danses

Lors de leurs cours, Hafida et Diana nomment souvent le style de danse qui est plus particulièrement en train d'être pratiqué à l'intérieur même des disciplines orientale ou hip-

⁹⁸ Ce que nous observons ici des méthodes d'enseignement d'Hafida et Diana semble relever de l'enseignement de la danse en général. Ainsi, l'étude de Sylvia Faure, qui porte sur les danses classique et contemporaine, note la présence de manières de faire similaires, en particulier au niveau de l'incitation à la prise de conscience de l'expérience sensorielle (par l'usage de métaphores notamment). S. Faure, *Apprendre par corps, op. cit.*

hop, et interrogent parfois leurs élèves à ce sujet. Il leur arrive aussi de faire des digressions rapides – qui n'interrompent jamais véritablement le cours de danse proprement dit – sur l'origine géographique de tel ou tel style ou sur l'évolution d'un mouvement depuis ses origines. C'est surtout Diana qui mentionne spontanément en entretien cet aspect de l'enseignement, plus théorique, correspondant aussi aux attentes du conservatoire. Elle explique que lors des stages de hip-hop qu'elle a suivis, elle a appris « l'historique » du hip-hop et qu'elle peut donc transmettre ces notions dans ses cours. À un autre moment, elle dit qu'elle ne pourrait pas enseigner la danse orientale à un niveau avancé parce qu'elle ne maîtrise pas assez les « techniques » mais aussi « l'historique de cette danse ».

Diana adhère également à l'objectif du conservatoire consistant à faire pratiquer d'autres danses aux élèves :

« C'est complémentaire en fait, c'est super pour eux, parce moi c'est ce que je dis à mes élèves. Je les pousse à faire d'autres disciplines : “Ok le hip-hop mais allez faire du contemporain, allez faire de la danse africaine, allez faire du classique”. (...) C'est en travaillant avec des personnes différentes, en faisant plusieurs danses pour moi qu'on évolue beaucoup plus vite ».

Sa référence se situe clairement au niveau des danses plus institutionnalisées et en particulier la danse contemporaine et la danse classique qui représentent une exigence à atteindre pour les élèves de hip-hop (car la « tenue du corps » est « carrée », et les « déplacements » « super propres, super nets ») : « C'est vrai que je leur dis : “C'est pas parce que vous faites de la danse hip-hop que vous allez vous relâcher, que vous allez pas respecter votre placement” ».

3.6. *L'importance de la discipline*

Hadifa apprécie les élèves du groupe de danse orientale dont elle s'occupe dans le centre social observé parce qu'elles « travaillent bien » et qu'elles « avancent très vite » mais aussi parce qu'elles sont « très gentilles » et « très disciplinées ». Elle parle à un autre moment de la nécessité de faire constamment « de la discipline » avec les élèves, que ce soit dans les centres sociaux ou au conservatoire (par exemple demander de laisser le portable au vestiaire, de ne pas avoir de chewing-gum, d'avoir une tenue appropriée, etc.). Ses préoccupations rejoignent ici celles de la professeure de danse contemporaine qui a accueilli dans son cours des élèves avancés de hip-hop et de danse orientale (dans le cadre de la danse « complémentaire » qu'ils doivent choisir) et qui a constaté qu'ils ne respectaient pas ces règles. Pour cette professeure,

c'est parce que « les règles ne sont pas tout à fait les mêmes » entre son cours et celui de ses collègues et qu'il faut le faire accepter aux élèves. Pourtant, lors de nos observations, ces rappels à l'ordre étaient souvent formulés.

Savoir enseigner pour Diana, c'est aussi savoir faire preuve d'« autorité » et de « distance » avec les élèves :

« Moi je suis intransigeante, quand ils arrivent 10 minutes en retard (...). Moi ça arrive pas souvent, mais y en a ils vont rentrer, ils vont vite se changer, ils s'incrument dans le cours. Moi j'arrête le cours, je dis : “Non, tu t'excuses, tu dis excuse-moi je suis arrivé 10 minutes en retard”. “Pourquoi t'as pas prévenu ?”, je veux dire c'est pas un moulin à vent ».

Ainsi, alors que la coordinatrice des actions culturelles du conservatoire explique que, parce qu'Hafida et Diana ont tendance à faire « copain-copain » avec les élèves, les règles sont moins strictes dans leurs cours que dans celui de la professeure de danse contemporaine, il nous semble que l'attitude de proximité avec les élèves ne s'accompagne pas véritablement d'un relâchement de la discipline de travail ou de comportement mais seulement de modalités différentes d'exercice de l'autorité. Ainsi, par exemple, les élèves doivent bien prévenir de leurs retards et excuser leurs absences mais, même lorsqu'elles sont mineures, elles le font directement en envoyant un SMS à leurs enseignantes.

3.7. Une complicité avec les élèves

On peut estimer qu'Hafida et Diana rejoignent les objectifs des centres sociaux partenaires du fait de leur proximité avec les élèves. Les observations montrent que leurs discussions avec eux portent sur des sujets variés comme par exemple la famille et l'école (et les problèmes éventuels rencontrés dans ces cadres), que les cours aient lieu dans le centre social ou dans le conservatoire. Hafida dit elle-même en entretien qu'il y a un « côté un peu relationnel-affectif » avec les élèves des centres sociaux qui se perpétue avec les élèves du conservatoire (dans les deux cas, nous l'avons vue par exemple faire la bise à certaines élèves). Lors de nos observations en centre social, nous l'avons aussi vu discuter avec certains parents de manière particulièrement conviviale. Elle a aussi accepté la présence dans son cours d'une petite sœur d'une élève que personne ne pouvait garder ce jour-là. Hafida revendique cette dimension sociale de son enseignement (en la rapportant à des compétences spécifiques qu'elle valorise). Ses préoccupations sont ici très proches de celles de la responsable du centre social interrogée :

« On travaille quand même au conservatoire, mais on travaille aussi dans les quartiers. Et en l'occurrence dans les quartiers (...) c'est socioculturel, (c'est) avoir un professeur de qualité, avec un cadre et tout, mais en même temps de pas négliger la dimension du social, donc du lien avec le parent, de la difficulté de l'enfant. (...) Et ça c'est vrai que moi, quand je me suis fait remplacer, c'était souvent des profs qui enseignent dans des écoles euh... voilà où (les élèves) payent 400 euros l'année. Y a pas la dimension sociale. (...) Alors que là, y a quand même un suivi, y a des discussions avec les parents, (...) et puis c'est des enfants difficiles hein. Moi j'ai un groupe (dans un quartier), personne peut me remplacer »⁹⁹.

La complicité d'Hafida avec ses élèves s'observe aussi pendant les cours eux-mêmes. Pendant les moments d'apprentissage proprement dits (échauffement, chorégraphie), les rires et les plaisanteries sont nombreux. La proximité d'Hafida avec ses élèves se manifeste en outre par la prise en compte des goûts de ces derniers, quand elle leur demande par exemple s'ils aiment la musique qu'elle a choisie.

Diana est elle aussi très proche de ses élèves (au conservatoire, certaines lui disent « Salut » quand elles arrivent dans la salle). Elle discute avec eux de sujets variés relevant de leurs vies personnelles, scolaires et familiales ou d'autres sujets quotidiens (les coupes de cheveux, la manière de se maquiller, etc.). Plus généralement, on constate que tout en essayant de les orienter, elle se soucie des goûts des élèves. Nos observations rejoignent ce qu'elle explique de sa pratique :

« Quand j'ai des nouveaux : "Qu'est-ce que vous avez déjà travaillé, qu'est-ce que vous avez envie de travailler ?" C'est vrai que j'aime pas imposer. J'aime bien échanger avec mes élèves. Même pour les costumes, pour plein de choses j'échange. Pour les musiques aussi forcément c'est moi qui les mets au final, mais si vraiment ils aiment pas la musique, je leur impose pas. C'est quand même eux qui sont sur scène ».

3.8. L'importance accordée aux spectacles

Comme on le voit dans le dernier extrait d'entretien, la finalité des spectacles joue un rôle important dans les considérations de Diana et cela rejoint un aspect récurrent de son enseignement et de celui d'Hafida. Par exemple, lors d'une observation en centre social, Diana revient longuement sur un spectacle qui a eu lieu la semaine précédente et pour lequel elle a trouvé que le rendu d'un passage de la chorégraphie n'était pas satisfaisant. Elle fait alors refaire plusieurs fois ce passage aux élèves en demandant à un groupe de l'exécuter tandis

⁹⁹ Quand elle doit se faire remplacer, elle « essaie de trouver des gens qui sont plutôt dans le socioculturel ».

qu'un autre le regarde et le critique en axant ses observations sur l'impression donnée au spectateur. Elle demande aussi aux élèves de juger leurs performances lors du spectacle et de rapporter ce qu'on leur a dit de leur prestation.

Il faut aussi souligner que, mis à part les spectacles organisés au conservatoire et dans les centres sociaux, Diana et Hafida font participer leurs élèves à des représentations dans différents cadres (fête de village, Biennale de la danse, etc.). Comme le dit Diana, ces spectacles sont conçus comme des « créations amateur » et rejoignent donc une des préoccupations du conservatoire (rappelée par la coordinatrice du département danse) qui porte sur l'initiation à la création et à la mise en scène. Cette dimension est abordée par Hafida et Diana. Lors des séances en centre social comme au conservatoire, un temps est consacré au travail individuel ou en petits groupes autour d'enchaînements imaginés par les élèves et destinés à être ensuite intégrés à la chorégraphie préparée tout au long de l'année. En outre, lors des cours de fin d'année de Diana, des discussions de mise en scène des spectacles ont lieu avec les élèves. Quant à la conception du spectacle comme but essentiel de la pratique sur l'année (« Je travaille avec eux dans le but de monter un spectacle », explique ainsi Diana), elle correspond aux attentes exprimées par la responsable du centre social interrogée pour qui il est important de donner à voir les productions aux parents et de valoriser les enfants. Diana et Hafida reviennent d'ailleurs toutes deux en entretien sur la grande déception des centres lorsqu'ils ont appris que tous les élèves de l'action ne pourraient pas participer au spectacle du conservatoire.

Pour finir sur cette présentation des manières d'enseigner, précisons que nos observations de quelques séances de cours dirigées par la nouvelle enseignante ayant remplacé Hafida montrent que ses méthodes d'enseignement des techniques de danse sont assez ressemblantes. De plus, elle entretient elle aussi une certaine familiarité avec les élèves (qui la tutoient) en leur posant des questions sur leur vie personnelle (si elles partent en vacances ou pas, par exemple). Nous avons pu toutefois repérer des différences notables. D'une part, ce qui frappe dans ses cours, c'est le volume sonore nettement plus faible que dans ceux d'Hafida et de Diana (elle parle moins fort qu'elles, avec une voix très douce, et la musique lors des cours est également moins forte). Ensuite, cette professeure parle à ses élèves avec un langage beaucoup plus soutenu (elle demande par exemple à une élève lors d'un cours au conservatoire : « Te sentirais-tu d'exécuter cette chorégraphie seule ? »). Elle utilise enfin des procédés plus scolairement connotés : elle fait asseoir souvent les élèves pour qu'elles la regardent faire ou qu'elles regardent leurs camarades, elle les interroge plus souvent

qu'Hafida ou Diana sur des connaissances spécialisées (« Comment il s'appelle ce rythme déjà ? » ; « Après, on fera la mise en espace, tu sais ce que c'est ? »), et lors d'une séance au centre social, elle a recours à un support écrit, ce qui est apparemment inexistant dans les cours d'Hafida et Diana (elle distribue aux élèves des feuilles qui récapitulent l'enchaînement des gestes de la chorégraphie avec les temps correspondant). Ces particularités permettent d'expliquer les manières dont les élèves de danse orientale ont vécu le changement d'enseignante.

4. Les rapports des élèves à l'enseignement dispensé

Dans la mesure où nous n'avons pas pu interroger d'élèves inscrits, au moment de l'enquête, dans l'un des centres sociaux partenaires de l'action, les quatre élèves interrogés font uniquement partie de ceux qui pratiquent la danse orientale et/ou la danse hip-hop au conservatoire. Autrement dit, ce sont des élèves qui ont été suffisamment investis dans leur pratique au centre social pour atteindre le niveau nécessaire à l'entrée au conservatoire et qui disposent des ressources (scolaires, familiales, etc.) minimales permettant le passage dans cet établissement. Il s'agit aussi d'élèves ayant accepté de répondre à notre sollicitation d'entretien et ayant donné suite aux rappels à ce sujet émis par leurs enseignantes (qui ont ainsi facilité la prise de rendez-vous). Cela n'est pas anodin si l'on considère que cette bonne volonté a été minoritaire dans les groupes observés (nous avons en effet interrogé tous les élèves ayant donné leur accord et ayant ramené, s'ils étaient mineurs, une autorisation parentale). Ces particularités expliquent en partie les résultats de cette enquête auprès des élèves, qui ne sont donc pas représentatifs de l'ensemble des enfants et adolescents concernés par l'action étudiée¹⁰⁰. Les quatre élèves interrogés sont des filles conformément à la composition des cours de danse observés (les cours de danse orientale sont exclusivement féminins, ceux de hip-hop sont mixtes mais avec une très grande majorité de filles). Sur ces quatre enquêtées, trois ont fréquenté un centre social partenaire avant d'intégrer le conservatoire (Océane, Samia et Nawel). La quatrième (Aurélie) a commencé la danse à l'âge de 12 ans dans une école privée où elle a pratiqué le hip-hop puis la danse orientale¹⁰¹ (le quartier où elle vit ne fait pas partie de ceux ayant un partenariat avec le conservatoire). Elle a intégré le conservatoire à 14

¹⁰⁰ Cependant, même si nous avons interrogé des élèves des centres sociaux, il est probable que ceux ayant répondu favorablement à la sollicitation d'entretien auraient eu aussi des caractéristiques particulières (bonnes dispositions vis-à-vis de propositions institutionnelles et absence de réticence à parler de soi).

¹⁰¹ Elle a aussi pratiqué un peu la salsa et le rock dans cette même école.

ans après avoir passé une audition. Au moment de l'enquête, elle a 21 ans et elle est inscrite en C3 hip-hop et C3 orientale au conservatoire.

Parce qu'ils relèvent de l'action étudiée, les cas d'Océane, Nawel et Samia seront analysés de plus près que celui d'Aurélié qui servira essentiellement de point de comparaison. Les trois enquêtées « principales » sont donc :

- Océane : elle a 14 ans. Au moment de l'entretien, elle achève sa première année de danse orientale au conservatoire (en « cycle 2 ») après avoir pratiqué cette danse dès l'âge de 7 ans dans l'un des centres sociaux partenaires, parmi ceux situés en ZUS.
- Samia : elle a 14 ans. Elle a commencé la danse à 6 ans dans un des centres sociaux partenaires, parmi ceux situés en ZUS. Elle est entrée au conservatoire à 11 ans en danse orientale (qui reste sa discipline principale). Elle est au moment de l'entretien (et depuis deux ans) en C3 orientale et C2 hip-hop.
- Nawel : elle a 18 ans et elle est inscrite en C2 hip-hop au conservatoire. Elle a commencé la danse à 12 ans dans l'un des centres sociaux partenaires de l'action, parmi ceux qui ne sont pas situés en ZUS.

4.1. Des élèves dotées de ressources socioculturelles non négligeables

La famille d'Aurélié cumule plusieurs ressources : elle est issue des classes moyennes (son père est technicien et sa mère professeure des écoles), elle vit dans un des quartiers les plus favorisés de la ville où est implanté le conservatoire, son père aime beaucoup la musique classique et l'opéra, ses parents sont de forts lecteurs et l'amenaient au musée, au théâtre et à l'opéra, sa grande sœur a fait de la flûte traversière au conservatoire, et elle-même a fait du piano pendant six ans dans l'établissement. Aurélié est de plus dotée de ressources scolaires importantes (elle va commencer sa quatrième année en faculté de médecine, après avoir connu une très bonne scolarité).

Le cas d'Aurélié contraste avec ceux d'Océane, Samia et Nawel, dont les familles appartiennent à des milieux populaires où les pratiques culturelles et artistiques sont relativement peu présentes. Le père d'Océane est « aide-maçon » et sa mère assistante maternelle. D'après la jeune fille, ils n'ont pas de loisirs, n'écoutent jamais de musique, et aucun membre de sa famille ne pratique d'activité artistique. Si elle mentionne l'existence d'un

instrument de musique au domicile (acheté « au pays » – *i. e.* en Algérie – par sa grand-mère), elle n'a jamais vu personne en jouer et elle ne sait plus où il se trouve. La famille de Samia a des caractéristiques proches. Le père de Samia est employé dans une agence de voyage et sa mère est auxiliaire de vie (elle réalise aussi quelques travaux de couture). Comme Océane, Samia ne mentionne pas d'activités de loisirs du côté de ses parents et elle parle d'instruments de musique possédés au domicile (des « tam-tam ») mais non utilisés (« C'est des décorations »). Nawel appartient quant à elle à un milieu légèrement plus favorisé, non pas en raison des professions parentales (son père est retraité après avoir été cuisinier dans une structure d'animation et sa mère est assistante maternelle) mais en raison des pratiques artistiques familiales. Dans sa jeunesse, son père a été professeur de rock'n'roll bénévole. Il a aussi fait du dessin et joué de la guitare, instrument qu'il pratique encore aujourd'hui (mais sans prendre de cours) et qu'il possède à la maison. La petite sœur de Nawel souhaite d'ailleurs suivre des cours de guitare au conservatoire l'année suivante (elle a fait de la danse classique par le passé).

Que l'on ait affaire à des enquêtées de milieux populaires ne signifie pas qu'il s'agisse d'enquêtées dépourvues de toute ressource socioculturelle. On peut tout d'abord souligner le fait que ce ne sont pas les classes populaires les plus précaires qui sont concernées ici (les deux parents travaillent), ce qui compte dans l'optique d'une inscription longue d'un enfant dans une activité de loisirs. L'habitude des activités de loisirs encadrées pour les enfants est d'ailleurs une constante de ces familles et témoigne de l'existence de ressources utiles au maintien dans la danse des jeunes filles enquêtées. Océane a ainsi expérimenté un grand nombre d'activités, mis à part les cours de danse au centre social : de la gymnastique rythmique et sportive, de la natation, de l'athlétisme et du théâtre avec son collègue. Ses quatre grands frères ont tous eu une pratique sportive encadrée. Samia et Nawel ont quant à elles été inscrites à l'USEP (l'Union sportive de l'enseignement du premier degré) et ont pratiqué dans ce cadre un grand nombre de sports. Nawel a aussi fait du judo dans un club et son frère pratique le rugby dans un club également.

Ce qui frappe ainsi dans les activités de loisirs de ces jeunes filles, c'est leur caractère sportif. Toutes les trois parlent de leur goût prononcé pour le sport et de leur difficulté à choisir entre la danse et la pratique d'un sport (Océane et Samia ont même arrêté un an la danse au centre social pour faire du sport avant de réintégrer les cours de danse). Les encouragements parentaux et fraternels concernent aussi tout autant (voire plus, pour les frères) les pratiques sportives que la danse (Samia dit par exemple : « Toute ma famille

voulait que je fasse du basket, parce que je suis grande »). Cette appétence pour le sport semble aussi constituer une ressource pour le maintien dans la pratique de la danse, perçue par ces enquêtées comme une activité où on doit pouvoir « bouger » et « se défouler » (Nawel dit d'ailleurs qu'elle préfère la danse au dessin parce qu'elle veut « faire un sport » et que la danse « c'est physique » et « sportif »). Elle rencontre également la dimension sportive qu'Hafida et Diana attribuent aux danses qu'elles enseignent¹⁰².

Si dans les cas d'Océane, Samia et Nawel, il n'y a pas forcément d'encouragement familial à pratiquer la danse plus qu'une autre activité, les soutiens familiaux existent cependant et en particulier de la part des femmes de ces familles. Contrairement à leurs sœurs et à leurs mères, les frères et les pères des enquêtées ne s'intéressent pas à leur pratique de la danse et n'assistent pas à leurs spectacles. Les jeunes filles elles-mêmes semblent partir du principe que ça ne les intéresse pas et ne leur en parlent pas ni ne leur proposent d'assister aux spectacles (Samia dit même ne pas « oser » danser devant son père). Les soutiens paternels ne sont cependant pas toujours absents : le père d'Océane l'accompagne ainsi à ses cours, ce qui constitue une aide matérielle non négligeable quand on prend en compte la distance assez importante entre le conservatoire et le quartier où vit la famille. Le soutien de la branche féminine de la famille est particulièrement net dans le cas d'Océane puisqu'il concerne sa mère mais aussi ses tantes. Celles-ci assistent à ses spectacles, lui demandent souvent de danser devant elles et la félicitent lorsqu'elle danse – seule au milieu d'une ronde – à l'occasion des mariages. La musique diffusée à ces occasions se prête en effet parfois à la danse orientale, la famille étant d'origine algérienne, mais peu de personnes dans la famille d'Océane connaissent cette danse ce qui valorise d'autant plus la jeune fille. Dans les cas de Samia et de Nawel, le soutien maternel – qui semble aller de soi¹⁰³ – se double d'un partage par une sœur du goût pour la danse et pour la musique hip-hop.

La dernière catégorie de ressources permettant d'expliquer, chez ces trois jeunes filles, la pérennité de la pratique de la danse dans un cadre institutionnel concerne les rapports à

¹⁰² Cette dimension se retrouve aussi dans l'appréhension de la danse par Aurélie : « C'était plus le côté gymnastique du hip-hop qui m'avait attirée » ; « C'était un besoin de se défouler, c'était plus sportif (que le piano) ». Cependant, dans son cas, cela concerne essentiellement les débuts de l'activité. En effet, pour elle, le conservatoire exige « un travail d'expression », de « plus passer dans l'art de la danse plutôt que dans le physique » et cela lui plaît. À ses yeux, « la danse, c'est un juste milieu aussi, entre le côté artistique et le côté sportif ». Il faut aussi noter que, contrairement aux autres enquêtées, Aurélie n'a jamais pratiqué un sport en plus de la danse.

¹⁰³ « Ma mère, c'est normal qu'elle vienne à mes spectacles, parce que, bon, je suis sa petite fille », dit par exemple Nawel. En plus des différences sexuées de goût pour la danse, c'est donc sans doute aussi la répartition sexuée des rôles domestiques qui est ici en jeu. Contrairement à Océane, Nawel et Samia, Aurélie dit que ses deux parents – et pas seulement sa mère – assistent à ses spectacles.

l'école. Les loisirs formels ont en effet un grand nombre de points communs avec la forme scolaire d'apprentissage (cadre spatio-temporel défini, relation d'autorité plus ou moins « douce » avec un adulte qui dirige l'activité, règles impersonnelles s'appliquant à un groupe, etc.) et ils ont ainsi plus de chances d'être appréciés par les enfants qui ne sont pas en conflit avec cette forme scolaire. Si on n'a pas affaire forcément à de très bonnes élèves, Océane, Samia et Nawel font preuve toutes les trois de sérieux vis-à-vis de leur scolarité. C'est Océane qui connaît le parcours scolaire le plus difficile : elle a redoublé la classe de CE1, elle a longtemps été suivie par une orthophoniste et, l'année de l'entretien, son passage en classe supérieure (en 4ème) a été compliqué. Cependant, elle a suffisamment intériorisé les normes scolaires pour considérer l'école avec « sérieux ». Elle porte ainsi un regard réprobateur sur son propre comportement et fait preuve de bonne volonté : « (L'année prochaine) j'espère tomber sur une classe calme et qui travaille ». Ses parents eux-mêmes semblent accorder de l'importance à l'école, s'intéressent à ses bulletins et la réprimandent pour ses résultats et ses « bavardages ». Les parents de Samia et de Nawel suivent aussi de près leur scolarité. Leurs familles respectives ne sont d'ailleurs pas dépourvues de capitaux scolaires. Le père de Samia a fréquenté l'université, et sa grande sœur est inscrite en master 2 dans une école de commerce. Le grand frère de Nawel a eu son bac STG avec mention et est actuellement en BTS, tandis que sa petite sœur est une excellente élève. Samia (qui passe en seconde générale) et Nawel (qui vient de passer un bac STG « par choix », alors qu'elle était acceptée en bac général) sont elles-mêmes de bonnes élèves. Elles font en outre preuve de motivation vis-à-vis de leurs études. Ainsi, même si elle vient d'être acceptée dans une agence de mannequinat, Samia tient à préciser qu'elle va « continuer les études » (elle souhaiterait être journaliste). Quant à Nawel, elle projette de s'inscrire à l'université et de travailler à côté pour se payer une formation privée qui lui permettra d'intégrer une école d'arts appliqués.

4.2. Des adolescentes qui prennent appui sur leur centre social et leur quartier mais qui prennent aussi leurs distances avec eux

Un autre point commun aux trois enquêtées qui sont passées par les centres sociaux partenaires du conservatoire concerne leurs rapports à leur centre social respectif et à leur quartier en général. On a affaire soit, dans les cas d'Océane et de Samia, à des jeunes filles pour qui le centre social et le quartier d'origine ont joué un rôle de soutien important dans les

débuts mais qui ont aujourd'hui pris un peu leurs distances avec eux soit, dans le cas de Nawel, à une jeune fille qui s'en est distanciée dès ses débuts. Dans tous les cas, cette attitude de distanciation relative semble nécessaire à l'entrée au conservatoire.

Le centre social, et plus largement les relations interpersonnelles au sein de son quartier, ont surtout constitué un soutien important dans les débuts de la pratique d'Océane, en permettant que son goût pour l'activité s'installe au point de ne plus être dépendant de ces rapports de proximité¹⁰⁴. Elle a ainsi commencé la danse parce que cette discipline existait dans son centre social (sa mère s'est apparemment uniquement renseignée sur les activités proposées dans cette structure), parce qu'une amie de son quartier fréquentait déjà ce cours et parce que d'autres se sont inscrites avec elle. Au fil des années, ces amies ont quitté le cours de danse mais Océane est restée et a continué à apprécier cette activité. De même, aucune fille de son quartier n'est passée au conservatoire la même année qu'elle mais cela n'a pas remis en cause sa motivation à continuer. L'inscription dans un réseau local ne semble donc plus nécessaire dans le cas d'Océane et elle est même parfois mise à distance par la jeune fille. En effet, l'année de l'entretien, elle (comme certaines de ses camarades) n'a pas voulu participer au spectacle organisé « en plein air » dans son quartier parce que, « quand on connaît des gens là-bas, on n'aime pas trop ». Elle préfère aujourd'hui les spectacles qui ont lieu au conservatoire. Cette prise de distance ne signifie pas que le quartier d'origine n'est plus du tout un soutien de l'activité. Océane croise encore parfois l'une des responsables de son centre social qui l'encourage dans sa poursuite de la danse au conservatoire. De plus, quand son père ne peut pas l'amener aux cours de danse, elle se fait accompagner par une amie de son quartier. Le fait de trouver une solution pour venir au conservatoire est une ressource non négligeable si l'on considère que la distance représente pour les familles un réel obstacle à la poursuite de l'activité dans l'établissement (Hafida comme la responsable du centre social interrogée mentionnent ce paramètre en évoquant plusieurs cas d'élèves ayant abandonné parce que leurs parents ne voulaient pas qu'ils fassent le trajet seuls et ne pouvaient pas les accompagner).

Comme dans le cas d'Océane, le centre social de Samia a été déterminant pour ses débuts dans la danse. C'est parce qu'il y avait de la danse dans cette structure qu'elle a décidé de pratiquer cette activité (« Je m'étais inscrite au centre, pour les activités. Et le jour de mon inscription, ben, on m'a proposé de la danse le mercredi après-midi »). De plus, le fait de s'être

¹⁰⁴ Au contraire, lors de ses débuts dans d'autres activités, Océane n'avait pas d'amie avec elle et cela l'a découragée rapidement, avant qu'elle n'ait pu développer un goût suffisant pour les loisirs concernés.

inscrite en même temps qu'un grand nombre de ses copines a manifestement beaucoup compté dans la construction de son goût pour l'activité : « C'était bien. Parce que j'étais avec des copines, donc ça, ça nous plaisait. On se retrouvait à la danse, on se défoulait entre copines ». Avant de commencer la danse, Samia fréquentait déjà le centre social les mercredis et pendant les vacances scolaires (dès ses 4 ans). C'est dans son cas que les effets du partenariat entre le conservatoire et les structures des quartiers sont les plus visibles. Comme les autres enquêtées, Samia savait très bien avant d'y rentrer que les cours de danse qu'elle suivait dans son centre social étaient « en lien » avec le conservatoire (les enseignantes le disaient et « même dans les papiers qu'ils nous donnaient pour s'inscrire, il y avait marqué (le nom du conservatoire) au-dessus »). Mais il semble que, dans le cas de Samia, cette appréhension des liens avec le conservatoire ait été beaucoup facilitée par sa participation, en parallèle, à un Orchestre à l'école, ainsi que par une visite du conservatoire organisée par son centre social. Ces expériences (que n'ont pas connues les deux autres enquêtées) expliquent sans doute que Samia se souvienne avec beaucoup plus d'enthousiasme de la perspective de rentrer au conservatoire (il est d'ailleurs pour elle évident que tout le monde souhaite y entrer) : « J'avais trop envie d'aller au conservatoire ! ». Comme dans le cas d'Océane, les liens de sociabilité de Samia au sein de son quartier facilitent eux aussi sa fréquentation du conservatoire. C'est ainsi la mère d'une copine de Samia (cette copine habite à côté de chez elle et fréquente les mêmes cours qu'elle) qui la ramène le soir. Selon Samia, cet arrangement était nécessaire pour que ses parents acceptent qu'elle aille au conservatoire (le centre social où elle a débuté était par contre situé à côté de chez elle). De plus, contrairement à Océane, Samia est passée au conservatoire en même temps que toutes ses copines et cela a clairement facilité ce passage (il faut aussi préciser que le quartier de Samia est plus excentré que celui d'Océane et que le trajet jusqu'au conservatoire est plus compliqué) : « Y aller toute seule, comme ça, je pense pas que j'aurais voulu ». Toutefois, Samia précise bien qu'à présent sa volonté de continuer la danse est indépendante de la présence ou non de ses copines de quartier et, comme Océane, elle déclare préférer maintenant participer à des spectacles au conservatoire plutôt qu'à des spectacles dans son quartier, car les premiers sont plus anonymes.

Cette prise de distance vis-à-vis du centre social et du quartier d'origine apparaît plus tôt dans le parcours de Nawel, sans doute parce qu'elle a grandi dans une famille dotée de davantage de ressources et parce qu'elle a commencé la danse au centre social à un âge plus avancé (à 12 ans au lieu de 6-7 ans pour les deux autres enquêtées). Les débuts de Nawel dans

les activités de loisirs encadrées et dans la danse en particulier ne dépendent pas du centre social de son quartier. Avant de commencer la danse dans cette structure, elle a notamment fait un an de rock dans une école de danse. De plus, après deux ans au centre social, Nawel a décidé d'arrêter le cours de danse et elle s'est inscrite un an plus tard dans une école de danse privée spécialisée en hip-hop, située dans le centre de la grande ville voisine. Elle y a suivi des cours pendant un an mais, comme les cours étaient trop chers, elle a ensuite intégré le conservatoire par le biais d'une audition (nécessaire dans son cas, étant donné qu'elle ne venait pas directement d'un centre social partenaire). Comme Océane et Samia, Nawel a commencé la danse au centre social parce qu'elle connaissait une amie qui pratiquait déjà dans ce cadre. Le fait de quitter le centre social s'accompagne aussi chez elle d'une prise de distance d'avec les copines de son quartier mais dans son cas, cette attitude est particulièrement affirmée. Elle explique ainsi qu'« avant », elle allait à la danse « juste comme ça » pour « aller avec (s)es copines » alors qu'elle précise que, lorsqu'elle a intégré son école de danse privée, elle y est allée « toute seule » : « À la base j'avais pas d'amie (dans cette école). Je me suis dit : “Je vais vraiment faire de la danse” ». Ici, le sérieux mis dans la pratique est clairement associé à l'idée de quitter le centre, ce qui apparaissait de manière moins explicite dans les propos de Samia et d'Océane. Il semble aussi que, pour Nawel, la décision d'intégrer dans un premier temps une école de danse privée plutôt que le conservatoire (lors de sa dernière année au centre social, son enseignante lui a dit qu'elle avait le niveau pour y passer) est liée au fait que le conservatoire était en quelque sorte trop associé dans son esprit au centre social. Elle explique ainsi qu'elle voulait « vraiment aller dans une école de danse » comme si elle n'identifiait pas bien à l'époque le statut du conservatoire (elle se reprend d'ailleurs ensuite en disant que « le (nom du conservatoire) aussi, c'est une école de danse en même temps »).

4.3. Des adolescentes qui prennent aussi aujourd'hui leurs distances avec le conservatoire

Le fait qu'Océane, Samia et Nawel soient passées du quartier au conservatoire ne signifie pas que ce dernier soit devenu pour elles le seul lieu envisageable de leur pratique. Il est ainsi frappant de noter que toutes les trois envisagent, de manière plus ou moins certaine, d'arrêter les cours au conservatoire pour continuer la danse dans un autre cadre. Pourtant, elles ne sont au conservatoire que depuis peu (trois ans au maximum). Au contraire, Aurélie (dont on a vu

qu'elle avait des caractéristiques différentes), fréquente le conservatoire depuis sept ans et elle estime que c'est le meilleur lieu pour « progresser » (en comparaison à une école privée)¹⁰⁵.

Dans les cas d'Océane et de Samia, qui suivent les cours de danse orientale, le projet de quitter le conservatoire est directement lié au départ d'Hafida (six mois auparavant) et à son remplacement par une nouvelle enseignante dont elles n'apprécient pas les cours (pour des raisons que nous verrons plus loin). Comme la compagnie d'Hafida dispense aussi des cours de danse, leur projet est de s'y inscrire. Si Océane est encore hésitante, Samia a quant à elle déjà décidé qu'elle ne se réinscrirait pas au conservatoire l'année suivante et qu'elle suivrait des cours deux fois par semaine dans la compagnie d'Hafida. Il faut dire que Samia est déjà investie de plusieurs façons dans les activités que propose Hafida en dehors du conservatoire : elle prend des cours au sein de sa compagnie une fois par semaine, elle participe depuis trois ans à un camp d'été d'une semaine organisé par cette compagnie, et elle fait partie de l'association d'Hafida et de son mari. Dans le cas de Samia, la décision de quitter le conservatoire tient aussi aux exigences du parcours mis en place par l'établissement. En effet, indépendamment de l'enseignante, Samia n'a plus envie de faire de la danse orientale. Mais, d'après ce qu'on lui a expliqué, comme la danse orientale est sa « première danse » et que « c'est ce qui (lui) a permis de rentrer (au conservatoire) », elle ne peut pas l'abandonner¹⁰⁶. Au contraire, dans la compagnie d'Hafida (qui dispense aussi des cours de danse orientale et de hip-hop), elle ne pourra faire que du hip-hop.

Dans le cas de Nawel qui n'est inscrite qu'en hip-hop, l'inscription au conservatoire l'année suivante est incertaine. Nawel envisage notamment d'intégrer une école de danse privée d'un quartier favorisé de la grande ville voisine que lui ont conseillée certaines amies de son cours actuel (qui ont décidé elles-mêmes de s'y inscrire). Ici encore, c'est l'image de l'école concernée qui semble jouer plutôt que le fait de suivre ses copines : ces dernières ont dit à Nawel qu'elle « avancera(t) » mieux dans cette école et Nawel veut confirmer cela par un cours d'essai avant de prendre la décision de quitter le conservatoire en même temps qu'elles.

¹⁰⁵ Au moment de l'entretien, elle commence tout juste à envisager de quitter l'établissement car elle a atteint un niveau trop avancé. Cela fait notamment un an qu'elle a intégré une compagnie (par l'intermédiaire de Diana), qu'elle répète régulièrement avec elle et qu'elle participe à des créations, y compris avec des danseurs professionnels. Elle a tout de même continué à fréquenter le conservatoire jusqu'ici car cela lui permet de s'entraîner régulièrement. Diana et Hafida lui ont en outre déjà proposé de donner des cours lors de camps d'été organisés par les centres sociaux de la ville, ou de les remplacer ponctuellement dans un des cours en centre social.

¹⁰⁶ Les conséquences indirectes de cette règle entrent en contradiction avec l'objectif du conservatoire d'ouverture à des danses plus légitimes. En effet, Samia voulait arrêter la danse orientale et, comme il faut pratiquer deux danses en C3, elle pense qu'elle aurait choisi la danse contemporaine, en plus du hip-hop.

Comme on le voit ici dans le cas de Nawel, l'idée de quitter le conservatoire ne se forme pas seule mais influencée par des amies du même cours. Océane et Samia disent elles aussi que beaucoup d'autres personnes de leurs groupes respectifs envisagent ou ont fait le même choix qu'elles. S'il ne s'agit pas forcément ici d'amies de leur centre social d'origine, elles sont très probablement issues elles aussi des centres partenaires du conservatoire puisqu'elles sont inscrites en danse orientale ou en hip-hop. Comme ces cours rassemblent des jeunes issus en majorité des quartiers populaires¹⁰⁷, dont nous verrons qu'ils sont critiques vis-à-vis de certains aspects de l'enseignement au conservatoire, il est probable que l'envie de quitter l'établissement circule particulièrement au sein de ces cours et influence les élèves hésitants. Ceci est d'autant plus probable que, si l'on en croit les propos des jeunes filles interrogées, les relations amicales au sein du conservatoire ne se tissent qu'entre élèves de hip-hop et de danse orientale et pas avec des élèves d'autres danses ou des élèves inscrits en cursus musical ou théâtral, dont on peut supposer que les caractéristiques sociales et le parcours les amènent à tenir un discours différent sur l'établissement.

4.4. Des rapports sérieux à la pratique de la danse qui encouragent l'inscription au conservatoire

À côté des facteurs déjà énoncés, c'est le rapport sérieux à la danse d'Océane, Samia et Nawel qui permet d'expliquer qu'elles aient pu (et voulu) intégrer le conservatoire. Toutes les trois disent que l'enseignement y est plus « strict » que dans leur centre social d'origine. Cela concerne par exemple le contrôle des retards et des absences jugé beaucoup plus lâche dans les centres sociaux. À ce sujet, Nawel compare le fonctionnement du conservatoire à celui de l'institution scolaire :

« De toute façon, si on n'y va pas, ça nous compte comme une absence... donc... Au bout de trois absences injustifiées, c'est comme au lycée, Diana elle a dit qu'on pouvait se faire virer » ; « Une fois j'y suis pas allée, j'ai oublié de la prévenir, et elle m'a passé un savon ».

Ces règles constituent pour ces enquêtées un point plus positif que négatif, car elles envisagent en partie leur pratique de la danse sur un mode scolaire, c'est-à-dire comme nécessitant des évaluations et impliquant des étapes à franchir pour progresser. Ainsi, Océane a intériorisé la dimension sélective de sa pratique – basée sur la maîtrise de compétences – dès

¹⁰⁷ Comme le montre le cas d'Aurélie, des élèves de ces disciplines viennent parfois de quartiers plus favorisés et indépendamment d'un centre social, mais cela reste minoritaire.

le centre social, en remarquant que ses copines ont abandonné au fur et à mesure parce qu'elles n'étaient « pas trop douées ». De même, pour elle (comme pour Samia et Nawel), il est clair qu'« on ne rentre pas comme ça au conservatoire (...). Il faut avoir le niveau déjà pour y aller ». Elle précise qu'Hafida a « bien regardé » comment elle dansait avant de la faire passer au conservatoire et cela équivaut à ses yeux à l'audition que doivent passer les élèves qui s'inscrivent directement en cycle 2 dans l'établissement. Lorsqu'elle est invitée à s'exprimer sur les différences perçues entre les cours de danse au centre social et ceux du conservatoire, c'est une lecture en termes de progression qui domine. Ainsi, selon elle, les cours au centre social lui ont permis d'« apprendre les bases » de la danse et, sur plusieurs aspects, le conservatoire c'est « plus » que le centre social (« les salles sont plus grandes », les cours sont « plus durs » et « durent plus longtemps », on « travaille plus », on fait « plus de spectacles », on met « plus de temps » à apprendre un mouvement). Cette idée de progression qui accompagne la sortie du centre social est aussi très présente dans les propos de Nawel. Elle a voulu arrêter les cours de danse au centre social parce qu'ils n'étaient « pas assez encadrés », pas assez sélectifs (« Ils acceptent un peu tout le monde ») et trop éloignés d'une dynamique de perfectionnement :

« (Au centre social), je trouvais que c'était pas assez professionnel, c'était juste pour s'amuser, mais moi je voulais plus (...) y aller pour apprendre quelque chose » ; « C'est plus pour s'amuser au centre social, c'est pas vraiment pour apprendre quelque chose ».

Les représentations qu'elle a du conservatoire rencontrent ses attentes : « (Je me disais) que ça avait rien à voir, que c'était beaucoup plus professionnel que le centre social, que, si on voulait vraiment continuer dans la danse, il fallait passer par là-bas ». De plus, elle a réellement l'impression d'avoir « progressé » au conservatoire du fait notamment d'un rythme d'apprentissage plus soutenu. Comme Océane, Samia pense que les premiers cours de danse au centre social lui ont permis d'apprendre « les bases », ce qu'elle considère comme « important ». Et comme Nawel, Samia relativise le sérieux des cours au centre social en disant qu'on y apprenait la danse « comme ça », sans trop se soucier des « techniques ». Dans tous les cas, on voit qu'elle s'inquiète de sa progression, ce qui transparaît aussi dans sa perception de son expérience au conservatoire :

« J'ai appris beaucoup (...), je me suis quand même améliorée. Et quand on a des spectacles, et je vois mon niveau et le niveau des petits, je me dis quand même que je me suis améliorée ».

La dynamique de progression dans laquelle sont inscrites les trois enquêtées se traduit aussi par leur attitude en dehors des cours. Si aucune d'elles ne travaille régulièrement en dehors des séances¹⁰⁸, elles le font davantage que lorsqu'elles étaient au centre social (Nawel dit par exemple que, contrairement à maintenant, elle n'a jamais « répété à fond chez (elle) » quand elle était au centre social). Elles s'entraînent en particulier lorsqu'elles sentent qu'elles ne maîtrisent pas une technique de danse, comme on le voit ici dans les propos de Samia (« Les pas que je maîtrise pas, ben, je m'entraîne à les faire ») ou de Nawel :

« Il y a un truc qui m'a fait un peu peur, c'est que Diana elle a dit : "Normalement vous devriez tous être capables de savoir faire ça, ça, ça, parce que si vous êtes (au conservatoire), c'est que vous avez (fait ça)". Et moi, je me suis dit : "J'ai jamais fait ça, et tout"... (Comme) j'arrivais pas du tout, je suis arrivée chez moi, je l'ai travaillée, travaillée, travaillée, et la semaine d'après, j'y arrivais » ; « Alors, s'il y a une chorégraphie que j'arrive pas à faire (au conservatoire), et ben, je vais la travailler jusqu'à ce que j'y arrive chez moi, (...) je suis obligée de la faire jusqu'à ce que j'y arrive ».

On peut aussi noter que, parce qu'elle est en C3 et que cette possibilité est offerte aux élèves de ce niveau, Samia a déjà réservé plusieurs fois avec quelques copines la salle de danse du conservatoire pour répéter en dehors des séances.

Le rapport sérieux des enquêtées à la danse se manifeste enfin dans l'acceptation de dimensions de la pratique qu'elles n'apprécient pas mais qu'elles savent nécessaires, en particulier les échauffements et les exercices de musculation :

« Il faut s'échauffer avant pour pas se faire mal » (Océane) ; « Il en faut, ça, de toute façon (...). (Sinon) tel ou tel mouvement, on le fera moins bien, parce qu'on sera moins souple à cet endroit-là, par exemple » (Nawel).

Comme on le voit, cette acceptation de dimensions non appréciées de l'enseignement ne concerne en fait que ce qui est perçu comme directement utile à la pratique de la danse. Cet aspect renvoie à une autre caractéristique du rapport des enquêtées à la danse qui, contrairement cette fois à ce qui est requis par le conservatoire, est un rapport essentiellement pratique à l'activité.

¹⁰⁸ Il leur arrive par contre souvent de danser (seule ou avec une sœur ou une amie) d'autres chorégraphies que celles apprises lors des cours, par le biais de clips vidéo ou de tutoriels disponibles sur Internet.

4.5. Un rapport essentiellement pratique à l'activité

Les cas d'Océane, Samia et Nawel montrent que, dans le cadre de l'action étudiée, on peut danser au conservatoire en ayant un rapport essentiellement pratique à sa discipline. Cela s'explique en partie par le fait que, comme nous l'avons vu, les aspects les plus théoriques sont encore peu présents et en cours de développement dans la formation (aucune des enquêtées ne se souvient par exemple avoir assisté à une conférence sur l'histoire de la danse ni que cela le lui ait été proposé). Cependant, dans la pratique, les enquêtées perçoivent que les exigences du conservatoire ne se limitent pas à l'objectif de progresser dans sa discipline et ce sentiment de décalage semble jouer un rôle important dans leur projet de quitter l'établissement, puisqu'elles « résistent » à ces exigences.

Pour les trois jeunes filles, faire de la danse, c'est avant tout « bouger » et « se défouler », et ce sont ces critères qui orientent leurs goûts. Par exemple, Nawel n'a pas aimé le rock parce que « ça bougeait pas assez » et elle estime que le hip-hop « défoule » plus que la danse classique. Samia a apprécié son stage de danse africaine parce qu'avec cette danse, « on se défoule beaucoup, on bouge beaucoup ». Si Océane sait nommer différents styles de danses orientales, elle ne les décrit que par le biais de ce critère (« ça bouge » ou pas). On comprend dans ces conditions que ces enquêtées n'apprécient pas les moments du cours qui suspendent la pratique car elles ont alors l'impression de ne « rien faire ». Ainsi, Nawel n'aime pas lorsque Diana consacre une partie des cours à « parler » plutôt qu'à danser, quand il s'agit par exemple de préparer les spectacles :

« Il y a des cours où on fait pas vraiment de danse, parce qu'elle nous parle plus. (...) Parfois, on parle plus qu'autre chose, par exemple, pour prévoir le spectacle, quand on va travailler les placements du spectacle, etc. et ça, c'est un peu... C'est obligé, mais c'est pas hyper intéressant » ; « Les meilleurs cours, c'est les cours vraiment où on arrive, elle nous dit : "Aujourd'hui, on va apprendre une chorégraphie, on va essayer de la finir". (...) ça, c'est les meilleurs cours. Et vraiment on transpire à la fin. J'aime bien ces cours-là. J'ai l'impression vraiment d'avoir fait quelque chose en fait... Je sais pas, de pas être venue pour rien ».

De même, Nawel n'aime pas que Diana demande aux élèves d'improviser ou de « créer » une partie de chorégraphie parce que, dans ces moments, elle a l'impression qu'« on n'avance pas »¹⁰⁹. De son côté, Océane n'apprécie pas que la nouvelle professeure de danse orientale ait

¹⁰⁹ Aurélie apprécie au contraire cet aspect du cours ce qui peut s'expliquer aussi par le fait qu'elle est déjà engagée dans un travail de création avec une compagnie (elle dit en effet qu'elle n'aime cela que depuis cette année). Cela ne l'empêche pas, comme Nawel, de préférer « les moments (où) on apprend une nouvelle chorégraphie, et qu'on la répète ».

consacré une partie de certains de ses cours à des explications sur les différents styles et sur les origines de mouvements appris (y compris en montrant un livre aux élèves) : « C'est ennuyant parce qu'on est là pour danser... ». De manière générale, elle trouve que cette nouvelle enseignante donne « trop d'explications », tout comme Samia qui a l'impression de n'avoir « rien fait » avec elle¹¹⁰ :

« Ben, Hafida, on arrive à ses cours, on est motivés, on a envie de danser, de se défouler. Là, j'arrivais à ses cours, j'avais envie de dormir, carrément » ; « (La nouvelle enseignante) elle parle beaucoup, elle explique beaucoup ses pas. Hafida, elle nous montrait et nous, on essayait de s'adapter. Elle, elle explique, elle fait de la théorie, beaucoup de théorie. La théorie, c'est... ça va deux minutes, mais pas... pendant trente minutes, quoi » ; « Par exemple, il y a un pas, elle va en parler. (...) Elle va en parler beaucoup, nous dire d'où ça vient, pourquoi on fait comme ça, et tout ça. Elle va expliquer ça pour tous les pas. À chaque fois, elle va dire : "Asseyez-vous, je vous explique". Elle nous donne des livres. Ça, franchement, c'est enrichissant deux minutes, mais après... c'est fatiguant quand même ».

L'arrivée récente de cette nouvelle enseignante – qui met en place des méthodes correspondant aux évolutions que les responsables du conservatoire souhaitent eux-mêmes donner à l'enseignement de la danse dans l'établissement¹¹¹ – semble donc poser problème¹¹². Même si les relations avec les professeures jouent, comme nous le verrons plus loin, un rôle important dans le goût que les enquêtées expriment pour les cours de danse, elles ne suffisent pas à expliquer leurs critiques, basées essentiellement sur la forme même du cours. Ainsi Samia précise bien que, si elle n'apprécie pas les cours de la nouvelle enseignante de danse orientale et qu'elle n'a « plus trop envie » d'aller en cours depuis le départ d'Hafida, ce n'est pas une question d'attachement à une personne (elle connaît Hafida depuis qu'elle a 6 ans) :

« C'est pas le fait qu'Hafida, elle soit partie, et que j'aie perdu mes repères, on va dire. C'est plus la prof qui... J'arrive pas à m'adapter à sa façon de donner les cours. Parce que j'ai déjà rencontré d'autres profs d'orientale, et ça m'avait quand même plu, hein. Même si c'était pas Hafida. Mais là, c'est cette prof. Elle est très gentille, mais sa façon de donner des cours, j'aimais pas trop ».

¹¹⁰ La responsable du centre social interrogée rapporte les mêmes propos d'élèves qui suivent les cours de cette nouvelle enseignante au centre social : « Ils disent : "Avec elle, on fait rien" ».

¹¹¹ Ainsi, lors d'une conversation téléphonique, le directeur du conservatoire présente ce changement d'enseignante – qu'il sait mettre en « crise » certaines élèves – comme emblématique de la transition qui est en train de s'opérer au niveau de l'action et qui répond aux missions du conservatoire. Pour lui, avec ce changement d'enseignante, les élèves se rendent compte qu'on leur demande autre chose que dans les centres sociaux. Elles doivent passer d'une danse « défouloir », basée sur « l'énergie », à une approche « plus calme », « plus précise », plus maîtrisée.

¹¹² Aurélie constate d'ailleurs que beaucoup d'élèves de son groupe de danse orientale ont abandonné après l'arrivée de cette nouvelle enseignante.

Le peu d'appétence des enquêtées pour les moments de retrait vis-à-vis de la pratique se manifeste aussi par d'autres attitudes. Par exemple, Océane ne comprend pas l'intérêt de « danser sans la musique » (« On fait sans musique, et puis après, on fait avec la musique ») alors qu'aux yeux des enseignantes, cela permet de s'approprier les pas en amont, en étant concentré sur la décomposition du mouvement plutôt que sur le rendu final. On a aussi affaire à des jeunes filles qui n'aiment pas forcément être des « spectatrices » de spectacles, notamment lorsqu'il s'agit de danses de leur spécialité¹¹³. Ainsi, Nawel et Samia ont assisté à des « bals hip-hop » avec Diana, mais leur goût pour ces spectacles tient en grande partie au fait qu'elles peuvent elles-mêmes y danser (c'est « comme un spectacle de danse où on peut participer », explique Samia).

Le rapport pratique à la danse se lit également dans l'importance accordée à la finalité de l'activité que constitue le spectacle. Si, comme on l'a vu, les enquêtées répètent peu chez elles, elles le font essentiellement à l'approche des spectacles. Samia se montre particulièrement enthousiaste à ce sujet. Elle aime les danses orientale et hip-hop « parce que, à la fin, on a un but précis, c'est de faire un beau spectacle » (« Ben, on attend que ça, hein. Toute l'année, on attend que ça, faire les spectacles »). Le caractère central du spectacle est surtout perceptible au travers de l'appréhension du cours et de son calendrier. De manière significative, lorsqu'Océane dit qu'elle n'a « pas dansé » au centre social l'année précédente, elle ne veut pas dire qu'elle a été absente aux cours mais qu'elle n'a pas voulu participer au spectacle de fin d'année (parce qu'elle était la plus âgée et que la différence de niveaux avec les autres filles de son groupe la dérangeait). Elle repère aussi la fin des cours de danse à l'aune des dates de spectacles, la reprise des cours après un spectacle n'étant pour elle pas liée au calendrier du conservatoire mais à la préparation d'un nouveau spectacle : « Après (le spectacle de fin mai), on a repris, parce qu'il y avait un autre spectacle » ; « Là, c'est fini, parce qu'on a fait le dernier spectacle ». Nawel pensait quant à elle qu'il n'y avait plus de cours après le spectacle : « Je savais même pas qu'il y avait cours après le spectacle. Je pensais que c'était fini, mais en fait il y avait ». Quant à Samia, elle savait qu'il y avait cours après le spectacle de fin d'année

¹¹³ Elles ne fréquentent pas d'autres types de spectacles de danse. Au contraire, Aurélie a déjà assisté à plusieurs reprises à des spectacles de danse contemporaine ou d'autres disciplines. Pendant deux ans, elle a été abonnée à une salle de danse et elle allait voir des spectacles avec sa mère.

mais elle n'y a pas assisté. Cette attitude semble assez partagée puisqu'Océane explique que dans son groupe, elles n'étaient plus que deux élèves en fin d'année¹¹⁴.

Que le rapport de ces jeunes filles à la danse soit essentiellement pratique ne signifie pas qu'elles n'ont aucune connaissance théorique des danses qu'elles pratiquent ni aucune attitude réflexive. Comme Océane, Nawel et Samia savent nommer différents styles de danses de leurs spécialités. Elles ont aussi parfois un regard distancié sur ce qu'elles font. Samia pense s'être améliorée au conservatoire parce qu'elle sait maintenant penser à ce qu'elle fait quand elle danse, en s'obligeant à exprimer une « émotion » par exemple : « Quand j'étais petite, je dansais comme ça... J'avais pas l'esprit... un esprit de danse... alors que là, ça a changé ». Nawel explique quant à elle le pourquoi d'une chorégraphie :

« Les garçons, ils ont fait leur chorégraphie de sol, c'était avec des figures, et tout. Et après nous, en réponse – c'était une mise en scène – en réponse, on devait faire une chorégraphie hyper féminine ».

Il semblerait en fait que ce ne soit pas tant les aspects théoriques en eux-mêmes qui les dérangent que la manière – scolaire – dont ils sont transmis. Tout d'abord, leur connaissance de la danse ne prend pas une forme écrite. Elles n'aiment pas qu'on leur montre des livres sur la danse, elles n'en possèdent pas et ne désirent pas en avoir¹¹⁵. Ensuite, pour qu'elles les apprécient, les explications théoriques des enseignantes ne doivent pas prendre la forme d'un « cours » où l'on s'assoit et elles ne doivent pas être autonomisées de la pratique. Ainsi, Nawel aime les explications de Diana (« Elle a tendance parfois à nous dire vraiment : “ça, c'est le pas de base, ça va dans cette discipline-là”... Voilà, elle nous explique vraiment » ; « Elle aime bien parler de ça, moi je trouve ça intéressant ») mais elle précise d'emblée : « Bon, elle nous faisait pas un cours exactement ». Quant à Samia, elle compare les manières de faire d'Hafida et de la nouvelle enseignante de danse orientale en ces termes :

« Hadida, elle nous parlait, elle nous disait ça à haute voix, mais... deux secondes, elle nous en parlait des fois. Elle va nous dire par exemple : “Dans l'orientale, il y a différents styles, le sari, tout ça”... Elle va nous en parler deux minutes. Elle nous explique brièvement. Elle va pas nous dire : “Asseyez-vous, je vais vous donner des livres” ».

¹¹⁴ Lors d'une conversation téléphonique avec la nouvelle enseignante de danse orientale, celle-ci dit avoir remarqué que les élèves ne venaient plus en cours après le spectacle de fin d'année et s'en étonne. Au contraire, pour les jeunes filles interrogées, cette attitude semble évidente.

¹¹⁵ Elles sont par contre de fortes consommatrices de vidéos de danseurs trouvés sur Internet : Océane regarde les spectacles d'une « grande danseuse orientale » turque actuelle, et Nawel et Samia des clips de hip-hop, des vidéos de « concours de danse américains », de « *battles* ». Nawel en particulier apprécie les musiques des artistes qui dansent : « J'ai pas vraiment d'artiste préféré moi, en fait, j'aime bien Usher, parce qu'il danse aussi, j'aime bien Ne-Yo, puisqu'il danse aussi ».

Les trois enquêtées ont ainsi une appréhension de l'apprentissage de la danse très différente de celle d'Aurélie. Avant même de commencer à fréquenter un cours de hip-hop, Aurélie s'est intéressée à cette danse par le biais de livres :

« - Tu te rappelles comment tu as eu l'idée de prendre des cours de danse ? Enfin, comment ça s'est fait, en fait ?

- C'était quelque chose qui m'intéressait à la base, j'avais commandé des livres sur la danse, à Noël, des trucs comme ça...

- Avant de prendre des cours ?

- Oui, avant. Sur le hip-hop. Je voulais apprendre des figures ».

Son attirance pour les aspects plus théoriques se lit au travers de sa bonne appréciation des conférences sur l'histoire de la danse organisées au conservatoire ainsi que des « cours théoriques » qu'elle a suivis sur « l'anatomie du corps », toujours au conservatoire. Pour Aurélie, le rôle de ces enseignements est évident dans le cadre d'une formation au conservatoire :

« Ici ils rentrent beaucoup dans l'esprit : "On prend pas seulement des cours de danse juste pour prendre des cours de danse, c'est aussi une culture, une histoire qu'on doit connaître. (...) Je me souviens Hafida, elle nous avait donné un petit fascicule sur toutes les danses hip-hop qu'on avait à lire chez nous. (...) (On nous a dit que) c'était vraiment un cursus, quoi »¹¹⁶.

Pour elle, connaître d'où viennent les différentes techniques, apprendre à les reconnaître, etc. cela fait partie de « la base » de l'enseignement de la danse : « J'aime bien, parce que je trouve que c'est important aussi, même pour notre culture, quoi. C'est bien de savoir ce qu'on fait, pourquoi on le fait, et tout ça ». Comme Nawel et Samia, elle sait citer différents styles de danses hip-hop mais elle les commente et les compare de manière plus approfondie. De plus, la « richesse » du hip-hop ne se limite pas pour elle à son aspect dansé : « C'est riche, au niveau musical, au niveau danse, au niveau création ». Comme Océane et Samia, elle juge l'enseignement de la nouvelle professeure d'orientale « très scolaire » (« À chaque fois même qu'il y a un rythme au niveau musical, elle va nous expliquer d'où il vient, quel instrument c'est, le pourquoi du comment, etc. ») mais elle n'a pas trouvé cela aussi pénible qu'elles (« Je sais que ça en a dérangé certains... »). De plus, Aurélie a aimé suivre des cours de danse contemporaine au conservatoire parce que « c'est très dans l'expression », « dans

¹¹⁶ On comprend dans ces conditions qu'Aurélie regrette que le projet de créer un diplôme de danse n'ait pas encore abouti.

l'interprétation, dans le ressenti des choses »¹¹⁷. Lorsqu'elle compare cette danse aux autres, elle insiste sur la dimension réflexive de la pratique : « En africain ou en hip-hop ou en orientale, je pense que c'est plus terre à terre, c'est plus : “On y va, on apprend des trucs” et beaucoup moins dans le ressenti ». Et lorsqu'elle danse le hip-hop, elle estime que l'une de ses difficultés réside dans le fait qu'elle « réfléchi(t) trop » : « C'est vrai que des fois, sans se poser de questions, tu y arrives beaucoup mieux que en te disant : “La main, elle fait comme ça, le pied, il fait comme ça” ».

4.6. L'envie de se spécialiser

Si les rapports des élèves interrogées à la danse ne rencontrent pas toujours les objectifs du conservatoire, c'est aussi parce qu'elles cherchent essentiellement à se spécialiser dans une danse plutôt qu'à en découvrir d'autres. On a déjà vu que l'obligation de pratiquer deux danses en C3 avait pesé dans la décision de Samia de quitter le conservatoire pour pouvoir ne faire que du hip-hop. Cette envie de se spécialiser est aussi très nette dans le cas de Nawel. Contrairement à l'idée du conservatoire selon laquelle l'avancée dans le cursus doit s'accompagner d'une pratique de plusieurs danses, Nawel pense que la progression c'est la spécialisation. Elle n'a pas aimé les cours au centre social notamment parce qu'« on faisait un peu de tout » et cela est associé dans son esprit à un manque de sérieux : « Au centre social, on touchait un peu à tout, vu que c'était une activité plus qu'autre chose ». Diana lui a dit que, même si elle n'était qu'en C2, elle pouvait choisir une deuxième danse mais elle n'en a pas envie¹¹⁸. Si Nawel veut bien apprendre d'autres disciplines – et apprécie l'enseignement au conservatoire parce qu'il lui a permis de progresser à ce niveau – il s'agit exclusivement d'une variété de styles à l'intérieur du hip-hop (« lock », « funk », « break », « pop », etc.) : « Tant que c'est du hip-hop, ça va. C'est du hip-hop quand même, quoi »¹¹⁹. De plus, elle n'envisage

¹¹⁷ « Par exemple, elle nous montrait des photos de paysages, ou de... choses comme ça et on devait faire une impro sur la photo, (...) exprimer notre ressenti par rapport à ça. Ça, c'était pas mal, je trouve ». D'après une étude de Sylvia Faure, il semble que l'enseignement de la danse contemporaine se caractérise en effet par une place importante donnée à l'improvisation et par la valorisation de la personnalisation des gestes techniques. S. Faure, *Apprendre par corps, op. cit.*

¹¹⁸ Cette attitude semble assez partagée. Selon Diana en effet, ses élèves n'avaient en général pas envie de faire une autre discipline que le hip-hop, et celles de C3 étaient souvent absentes dans les autres cours et stages proposés. La coordinatrice des actions culturelles du conservatoire pense quant à elle que le fait de vouloir rester spécialisé dans une seule danse rend difficile l'adaptation au conservatoire : « ça crée des problématiques parce qu'on a un groupe de danseuses orientales qui sont complètement danse orientale, et du coup c'est le choc quand elles arrivent là et qu'on leur dit : “Bah voilà tu vas faire ça” ».

¹¹⁹ Ici encore, cette envie d'apprendre concerne essentiellement la dimension pratique de l'enseignement. Bien qu'elle dise connaître rarement les artistes et les musiques qu'utilise Diana pour son cours, Nawel ne demande

d'essayer la danse contemporaine (qui est une danse qu'elle n'aime pas parce qu'il y a des « mouvements bizarres ») que dans la mesure où cela pourra lui servir pour s'améliorer en hip-hop :

« Je voulais essayer contemporain, juste pour m'assouplir (...). Ça assouplit bien... et en plus, après, au hip-hop, comme ça, je peux faire beaucoup plus de mouvements, c'est mieux ».

Samia envisage la danse contemporaine de la même façon, c'est-à-dire non pas comme une danse intéressante en soi mais comme une danse utile pour le hip-hop : « Cette année, je voulais faire hip-hop et contemporain, pour travailler ma souplesse en contemporain. Et être plus à l'aise en hip-hop ».

Comme elle est en C3, elle a participé à un stage de danse contemporaine et elle a eu l'impression d'être moins « libre » dans sa manière de danser (« Il faut bien suivre ce qu'elle dit », « Les pas sont bien droits »). Ici encore la forme de l'enseignement semble davantage compter pour elle que la personnalité de l'enseignante : si Samia dit qu'Hafida et Diana sont plus « cools », c'est en fait surtout parce qu'elle trouve que les danses qu'elles enseignent sont moins « dures » et « strictes » que la danse contemporaine¹²⁰.

Le cas d'Aurélié contraste avec celui de ces trois enquêtées aussi au niveau de ce rapport à la spécialisation. Aurélié a voulu commencer la danse non pas en regardant des danseurs hip-hop mais en assistant à des spectacles de danse de couple auxquels participait une amie de sa sœur. Comme les autres enquêtées, c'est l'exigence de la pratique – mais dans son cas indépendamment de la danse concernée – qui a compté :

« Elle était beaucoup dans la compétition, c'était vraiment, bon, vingt heures de danse par semaine, les compét' le week-end, etc. Et c'est peut-être ça aussi qui m'a attirée. (...) C'est des gens qui avaient un très-très haut niveau ».

L'année précédant l'entretien, Aurélié a suivi des cours de danse classique dans une école privée pour « connaître » cette danse qu'elle apprécie déjà en tant que spectatrice (et non pas

pas leur nom et cela semble être une attitude partagée (elle explique que les élèves disent juste si la musique leur plaît ou non mais ne se renseignent pas sur les titres). Ni elle ni les autres enquêtées ont l'impression d'avoir découvert de nouvelles musiques ou de nouveaux artistes en fréquentant les cours de danse. Par contre, Samia aimerait que Diana utilise davantage de musiques qui lui sont familières, « des musiques que nous, on écoute quand on est chez nous, quoi ». Aurélié a encore une fois une attitude toute autre : elle a l'impression d'avoir découvert de nouvelles musiques lors des cours et elle demande les titres qu'elle ne connaît pas pour les réécouter chez elle. Elle se renseigne également sur les artistes : « Quand on me parle d'un truc, ou d'un chorégraphe, ou de quelqu'un que je connais pas, je vais chercher (sur Internet) ».

¹²⁰ Samia utilise les mêmes catégories d'appréciation pour le stage de danse africaine qu'elle a également suivi : « C'est moins strict, et tout. On est libres de nos pas, dans notre façon de danser, et tout ça ».

prioritairement pour apprendre quelque chose d'utile pour le hip-hop, contrairement aux préoccupations de Samia et de Nawel¹²¹). De plus, Aurélie apprécie le hip-hop en partie parce qu'« il y a plein de chorégraphes qui ont mélangé hip-hop et contemporain ». Elle a en outre une perception de la danse contemporaine à l'opposé de celle des trois autres enquêtées. Si elle non plus n'aime pas forcément les spectacles de danse contemporaine, elle a apprécié de suivre les cours de cette discipline car elle a trouvé que ça la « détendait ». Elle a aussi estimé que les mouvements étaient peu « cadrés » (par rapport à la danse classique mais aussi par rapport à l'enseignement de Diana).

4.7. Les rapports personnels aux enseignantes comme support du goût pour l'activité

Océane, Samia et Nawel soulignent toutes les trois la « gentillesse » de leurs professeures de danse et le fait que l'on peut « parler de tout » avec elles (cet avis est exprimé parfois aussi à propos de la nouvelle professeure de danse orientale). Les relations avec elles sont à leurs yeux « conviviales » et marquées par la « complicité », comme l'explique par exemple Nawel à propos de Diana :

« C'est vrai que quand on a des petites pauses comme ça, on parle un peu de tout, genre : “Qu'est-ce que vous révisez pour le bac ? Est-ce que ça se passe bien ? Ah, comment tu te maquilles, j'aime bien comment t'a fait ton trait d'eye-liner”... Ouais, un peu de tout, quoi ».

Les enquêtées comparent en outre ces relations avec celles qu'elles ont avec leurs enseignants de collège et de lycée, très différentes à leurs yeux (« Parler de notre vie, de nos parents, nos familles, c'est des choses qu'on fait pas avec nos profs (de collège) », explique par exemple Samia). Ce caractère moins impersonnel de la relation à l'enseignant joue un rôle important dans leur goût pour l'activité. Il joue aussi un rôle au moment d'entrer au conservatoire dans la mesure où elles disent qu'elles ont été rassurées par le fait de retrouver une enseignante déjà connue. On peut ainsi supposer que, même s'il n'est pas forcément central (cf. *supra*), l'attachement à la personne d'Hafida compte dans la critique que de nombreuses danseuses orientales adressent aux cours de la nouvelle enseignante de cette discipline.

¹²¹ Cette préoccupation n'est pas absente chez Aurélie, mais elle concerne un aspect marginal du hip-hop : « Après c'est vrai que je l'ai fait aussi beaucoup (...) pour apprendre même ne serait-ce qu'à faire des pirouettes... Des choses qu'on n'apprend pas forcément en hip-hop, parce que tu vas l'apprendre une fois, dans une chorégraphie, parce qu'il y a une pirouette à faire, alors qu'en classique, c'est vraiment répété, répété ».

C'est dans l'entretien de Nawel que l'on trouve plus particulièrement explicitée cette importance de la relation personnelle à l'enseignante comme support de la pratique. Au lycée comme dans les cours de danse, Nawel déclare : « Moi, il suffit que la prof, je l'aime pas, pour que le cours, il soit (pas intéressant) ». À chaque fois qu'elle mentionne son goût ou son dégoût pour un cours quel qu'il soit, l'un des arguments – et souvent le premier – est lié au fait d'apprécier ou non le professeur. Nawel n'a pas aimé le rock parce que l'enseignante était « vraiment sévère » et le fait de déjà connaître l'enseignante a manifestement joué un rôle dans sa décision de s'inscrire dans une école de danse hip-hop après le centre social. De même, ce qu'elle retient des critiques qu'elle a entendues à propos du cours de danse contemporaine est résumé par une appréciation sur l'enseignante : « On m'a dit que c'était pas bien, on m'a dit que la prof, elle était... assez stricte ».

Un des aspects qui compte particulièrement dans la personnalité des enseignantes c'est leur « gentillesse », et plus précisément le fait qu'elles ne soient pas trop « sévères » (qu'elles permettent par exemple de « parler avec ses copines »). Cela rejoint ce que l'on a déjà vu auparavant concernant le peu de goût des enquêtées pour les formes les plus visibles d'autorité, qu'elles concernent l'appréhension de la manière de danser (pas assez « libre ») ou, comme ici, l'attitude des enseignantes vis-à-vis de leurs élèves¹²². Que ces jeunes filles aient un rapport sérieux à leur pratique ne signifie donc pas qu'elles soient en mesure d'accepter toutes les contraintes liées à l'apprentissage dans un cadre institutionnel.

5. Conclusion

Cette action montre à la fois l'importance que peut prendre la politique d'un conservatoire dans la réalisation d'un projet de démocratisation et le rôle incontournable des personnes (et de leur parcours de formation) engagées dans sa mise en place (du directeur d'établissement aux enseignantes).

L'étude de cette action met également en évidence le poids de la forme d'enseignement sur les réticences que des élèves de milieux populaires peuvent éprouver vis-à-vis d'une pratique de loisirs dans un cadre institutionnel. Alors que le conservatoire étudié – et les conservatoires en général – mène une réflexion poussée sur les manières alternatives et moins « scolaires »

¹²² Par comparaison, on peut souligner le fait qu'Aurélien n'a pas du tout les mêmes attentes. Par exemple, elle a parfois moins apprécié les cours d'Hafida parce qu'elle trouvait qu'ils n'étaient « pas très structurés » et que les élèves étaient moins disciplinées. Elle associe cette impression à la forme personnelle des rapports enseignant-élèves : « Elle connaissait très-très bien ses élèves, même les parents de ses élèves ».

d'enseigner la musique afin d'intégrer de nouveaux élèves à cet enseignement, il s'agit davantage dans cette action de faire accéder des pratiquants de danses « populaires » à des formes d'enseignement plus classiques, avec un risque, comme nous l'avons vu, d'abandon de certains élèves¹²³.

Cette action montre enfin que les projets de démocratisation ne sont pas toujours périphériques pour les conservatoires (alors qu'ils le sont dans d'autres actions étudiées ici) mais peuvent les modifier de l'intérieur (que ce soit au niveau des formes d'enseignement dans le cas des OAE mis en place par ce conservatoire, ou des disciplines enseignées dans le cas de l'action « danse »).

¹²³ Concernant la danse hip-hop en particulier, l'action s'inscrit dans un mouvement plus général d'institutionnalisation de cette danse. Sur cette question et sur les effets au niveau des manières de faire et de voir des pratiquants de milieux populaires, voir notamment : S. Faure et M.-C. Garcia, *Culture hip-hop, jeunes des cités et politiques publiques*, Paris, La Dispute, 2005 ; L. Lafargue de Grangeneuve, « L'Opéra de Bordeaux, la danse hip-hop et ses publics », in Donnat O. et Tolila P. (dir.), *Le(s) public(s) de la culture. Politiques publiques et équipements culturels*, Paris, Presses de Sciences Po, vol. I, 2003, p. 343-357.

. **Action n° 4/ Un « Orchestre à l'école »**

L'orchestre à l'école que nous observons a vu le jour en 2005. Il constitue un dispositif issu d'un partenariat entre un conservatoire à rayonnement communal d'une agglomération située en grande banlieue d'une grande ville et une école primaire située en Zone Urbaine Sensible. La ville concernée se situe dans un quartier excentré en grande fragilité sociale¹²⁴ d'une banlieue d'une grande ville.

Le dispositif « Orchestre à l'école » observé initie, deux ans d'affilée, les élèves d'une classe de CM1-CM2 d'une école primaire à une pratique instrumentale dans le cadre d'un apprentissage collectif sur le temps scolaire. Par ce biais, il s'agit de leur faire découvrir des répertoires musicaux diversifiés (classique, étranger, ethnique). Les séances ont un caractère obligatoire : elles se déroulent sur le temps scolaire en présence du professeur des écoles tous les mardis de 15h à 16h30. Sept professeurs de musique du conservatoire et une musicienne intervenante, adjointe d'enseignement artistique employée par la ville, l'animent. L'action est née de la volonté de compléter le dispositif de sensibilisation artistique et culturelle de la ville en proposant une nouvelle forme d'intervention en milieu scolaire, dont l'objectif premier affiché est celui de la « démocratisation ». Il s'agit de permettre à un public socialement défavorisé d'accéder à une pratique instrumentale et à des répertoires musicaux vers lesquels ils ne seraient pas allés d'eux-mêmes. Le dispositif représente une des actions de la ville dans le cadre de la politique de rénovation urbaine à destination d'un quartier défavorisé et fragilisé. Il fait également partie de sa politique culturelle, celle-ci ayant une démarche d'éducation artistique très forte : quatre musiciens intervenants en milieu scolaire rattachés au conservatoire assurent des cours hebdomadaires de sensibilisation et d'éducation musicale dans toutes les écoles primaires (une demi-heure en cycle 2 et trois-quarts d'heure en cycle 3).

¹²⁴ Presque 90 % des logements du quartier sont des HLM, le revenu moyen est inférieur de 33 % à la moyenne nationale et le taux de chômage des jeunes y est de dix points supérieurs à la moyenne départementale.

Entretiens réalisés (N=5)

Directrice du conservatoire	Mars 2012
Intervenante scolaire dans le quartier et dans le projet « Orchestre à l'école »	Mars 2012
Instituteur responsable de la classe « Orchestre à l'école »	Novembre 2012
Professeur de flûte traversière au conservatoire et dans le projet « Orchestre à l'école »	Janvier 2013
Professeur de hautbois au conservatoire et dans le projet « Orchestre à l'école »	Janvier 2013
Observations réalisées = 26 h 30 d'observation	
Réunion de présentation du nouveau projet d'établissement du conservatoire	Janvier 2012 Durée : 2h
Séance « Orchestre à l'école »	Février 2012 Durée : 1h30
Séance « Orchestre à l'école »	Mars 2012 Durée : 3h
Concert donné par les enfants de la classe « Orchestre à l'école » au théâtre municipal	Juin 2012 Durée : 1h30

Séance « Orchestre à l'école »	Octobre 2012 Durée : 3h
Séance « Orchestre à l'école »	Novembre 2012 Durée : 3h
Séance « Orchestre à l'école »	Décembre 2012 Durée : 3h
Séance « Orchestre à l'école »	Février 2013 Durée : 3h
Séance « Orchestre à l'école »	Mars 2013 Durée : 3h

Cours de l'instituteur, avant la séance « Orchestre à l'école »	Décembre 2012 Durée : 1h
Salle des professeurs de l'école, discussions autour des élèves et de l'orchestre à l'école	Novembre 2012 Durée : 1h30
Réunion des professeurs du dispositif « Orchestre à l'école » : orientations du projet et organisation des séances à venir	Mars 2013 Durée : 0h30
Réunion des professeurs du dispositif « Orchestre à l'école » : organisation de la séance, répétition et orientations	Février 2013 Durée : 0h30

1. La forme prise par l'orchestre est le résultat de pratiques négociées

C'est en 1999 que le premier orchestre à l'école a vu le jour à l'initiative de la Chambre Syndicale de la Factice Instrumentale. L'objectif est alors de redensifier la population des conservatoires alors en déclin quantitatif en fournissant à des enfants issus de quartiers défavorisés la possibilité d'entamer une démarche d'apprentissage instrumental gratuite. L'hypothèse théorique qui nourrit le dispositif est celle selon laquelle, sans le dispositif, ces enfants n'auraient pas l'occasion d'apprendre à jouer d'un instrument. Les orchestres à l'école se sont multipliés sur le territoire. Les acteurs de terrain et porteurs de projets devaient chaque fois convaincre l'inspecteur d'académie du bien-fondé pédagogique d'un tel apprentissage de la musique pris sur le temps scolaire. Face à cette multitude d'initiatives individuelles, la nécessité d'une organisation nationale qui rende visible le dispositif, et le légitime, a poussé à la création d'une association « Orchestre à l'école » en 2008¹²⁵.

¹²⁵ On retrouve l'ensemble de ces informations dans deux documents : « Les Orchestres à l'école. Vademecum », Nacre, Mars 2010, disponible en ligne (http://www.la-nacre.org/fileadmin/user_upload/Musique/Vademecum_PDF_END.pdf) et « L'orchestre à l'école, mode d'emploi », Confédération musicale de France, Coll « Boîte à outils » (http://www.cmf-musique.org/fileadmin/_migrated/media/orchestre-ecole_jcmf548.pdf).

1.1. Un orchestre inscrit dans la durée

Au moment où nous menons nos observations, l'Orchestre à l'école étudié en est à sa huitième année de fonctionnement. Il constitue au sein de l'école primaire dans laquelle il se déploie une action identifiée par les différents personnels de celle-ci, mais surtout et c'est le plus important, par les élèves et leurs familles, d'après les différents entretiens réalisés avec le personnel enseignant. Malgré nos demandes répétées et notre présence fréquente au sein de l'école pour mener des observations, nous n'avons pas pu mener d'entretiens avec les élèves et les familles du dispositif concerné. L'intervenante musicale en milieu scolaire nous avait avertie qu'il serait sans doute difficile de rencontrer des parents : elle-même, travaillant dans le quartier depuis 15 ans, parvient tout juste, selon son témoignage, à bénéficier d'une confiance avec les familles. Elle note ainsi que cela ne fait qu'« un ou deux ans, qu'ils me saluent dans la rue, alors qu'avant, non, y'avait pas de communication vraiment possible ». Ce « refus » de terrain ne doit pas être analysé comme le signe d'une opinion défavorable sur le dispositif, mais bien plus comme la marque d'un rapport socialement situé à l'écrit : notre demande d'entretien a en effet été relayée par l'instituteur dans les carnets de correspondance des enfants sous forme d'un mot rédigé par nos soins. Nous avons expliqué notre volonté de les rencontrer et indiqué la possibilité de convenir de rendez-vous téléphoniques. Par ailleurs, les élèves du dispositif étant en CM1 puis CM2 lorsque nous menons nos observations, ils rentrent généralement non accompagnés à leur domicile : cet élément explique que nous n'ayons pas pu rencontrer les parents même de façon informelle à la sortie de l'école. Pour essayer de compenser, nous avons multiplié les observations des séances d'orchestre.

La classe-orchestre se déroule sur deux années consécutives au sein d'une seule classe sur les niveaux CM1 puis CM2. Tous les élèves de niveau CM1 ne peuvent en faire partie : c'est le cas de ceux qui arrivent en CM1 alors qu'une session d'orchestre a commencé l'année précédente¹²⁶. D'après le professeur des écoles, il arrive fréquemment que des élèves manifestent leur déception devant l'impossibilité de faire partie de cette classe : c'est en effet une chose qu'ils peuvent prévoir à l'avance dès leur entrée à l'école. Alors que la participation à la classe-orchestre constitue pour les premières générations des élèves qui bénéficient de l'action une contrainte qui se rajoute au temps scolaire, voire un motif de honte dans la cité d'après ce que nous raconte la musicienne intervenante, elle apparaît aujourd'hui

¹²⁶ Un élève qui redouble son CM1 et qui n'a pas participé à la classe orchestre la première année y sera l'année de son redoublement.

au contraire comme un motif de fierté¹²⁷. Lors de la mise en place du dispositif la première année, les élèves n'osaient pas ramener leur instrument chez eux¹²⁸ : ils ne voulaient pas être vus dans la cité avec ces derniers.

Pour répondre à la demande des élèves ne faisant pas partie de la classe-orchestre et pour permettre à ceux ayant quitté l'école mais souhaitant poursuivre leur pratique, un dispositif similaire a été mis en place à la suite de l'atelier scolaire, de 17h à 18h30. Sont également acceptés, lorsqu'ils le souhaitent, les élèves concernés au même moment par la classe-orchestre : lorsque nous effectuons nos observations, seuls trois élèves de la classe-orchestre participent également aux ateliers du soir. Le fonctionnement en temps scolaire et hors temps scolaire est pareillement accessible gratuitement pour les élèves : seule une caution est demandée pour le prêt annuel des instruments mis à disposition. Le critère financier ne peut ainsi constituer un frein à la participation : si les familles ne peuvent pas avancer l'argent de la caution, des arrangements sont prévus au cas par cas. Il est important de le préciser car l'école au sein de laquelle se déploie le dispositif se situe dans un quartier défavorisé et certains élèves sont issus de familles dont le niveau de vie est objectivement précaire. La musicienne intervenante nous a ainsi signalé qu'il est arrivé à plusieurs reprises que l'argent de la caution pour le prêt de l'instrument ait été difficile à amasser par les familles et ait été donné sous la forme de menues pièces de monnaies.

L'action a été plus particulièrement mise en place par deux enseignants du conservatoire en partenariat avec la musicienne intervenante, qui est coordinatrice de toutes les activités d'enseignement musical en milieu scolaire pour la ville. Elle prenait à ses débuts la forme d'un seul atelier périscolaire¹²⁹ hebdomadaire animé par des enseignants du conservatoire se déplaçant à l'école. Selon les termes de la musicienne intervenante, cette première expérience a constitué un « fiasco » et a tourné court, puisqu'elle a pris fin dès les vacances de la Toussaint. Parce qu'elle était vécue sur le mode récréatif, les élèves étaient alors dissipés et inattentifs. Les enseignants, ne parvenant pas à canaliser les élèves et à s'imposer auprès d'eux, mettent fin rapidement à l'action. Ces ateliers de découverte n'étaient pas réalisés sur la base du volontariat des professeurs du conservatoire. Repensée, la séance hebdomadaire instrumentale devient alors un atelier se déroulant sur le temps scolaire. La double

¹²⁷ Cette ambivalence se retrouve dans l'étude de Stanislas Morel consacrée à une classe « opéra » d'un collège. S. Morel, « Une classe de ZEP à l'Opéra », *Réseaux*, n° 137, 2006, p. 173-205.

¹²⁸ Les élèves doivent en effet amener leurs instruments à l'école tous les mardis mais les rapporter chez eux afin de travailler les morceaux qu'ils apprennent.

¹²⁹ Le temps périscolaire correspond au temps immédiatement après l'école.

conjonction d'une action dont le public était non « captif » et le corps enseignant non volontaire et non préparé à enseigner à des élèves différents (socialement et pédagogiquement) de ceux côtoyés au sein du conservatoire, conduit à l'échec de la formule. Aujourd'hui, l'action fonctionne sur un schéma stabilisé, fruit de l'expérience des années antérieures, même si ses formes concrètes évoluent au cas par cas. Tous les enseignants du conservatoire qui y interviennent sont volontaires. Nous reviendrons ultérieurement sur leurs modes différenciés de participation et de perception de l'action.

L'organisation des séances hebdomadaires est de la responsabilité des enseignants du conservatoire et de la musicienne intervenante. Le professeur des écoles semble, quant à lui, en retrait par rapport au choix des pièces musicales et des objectifs « artistiques » définis en amont de son cours. Accueillant les professeurs de musique lors de son temps scolaire, présent lors des différentes séances et amenant parfois sa guitare pour accompagner les élèves et apprendre en même temps qu'eux des rudiments de solfège, il maintient avant tout l'ordre scolaire, reprenant et cadrant ceux qui ne se comportent pas correctement. Les ateliers se déroulent en deux parties : la première partie d'environ 45 minutes est consacrée au travail de l'instrument par petits groupes de quatre enfants apprenant le même instrument, encadrés par l'un des professeurs spécialisés (alto ; violoncelle ; flûte traversière ; trompette ; saxophone ; hautbois). La seconde partie de 45 minutes est consacrée au travail collectif. L'organisation de ces cours de musique est, quand nous menons nos observations, bien rodée, puisqu'ils sont mis à l'épreuve depuis huit ans : l'équipe des professeurs du conservatoire mobilisée pour ces cours a peu évolué (seule la professeure de hautbois change entre le CM1 et le CM2 lors de notre enquête), les rôles de chacun sont bien définis. Les sept enseignants du conservatoire se coordonnent et proposent à tour de rôle, en accord avec l'intervenante en milieu scolaire, des projets musicaux. Nous parlons de projets et non pas de morceaux, car chaque pièce musicale peut être à la fois jouée, chantée, voire même dansée par les élèves, comme c'est le cas lorsque nous faisons nos observations. Les adaptations des morceaux proposés à destination des élèves incombent au professeur qui a choisi le morceau. Il faut bien souvent réécrire la partition, la transférer à ses collègues, de même que des enregistrements sonores du morceau lorsque celui-ci est inconnu. Chacun des professeurs instrumentistes doit ensuite s'approprier la forme musicale et la retravailler pour qu'elle devienne accessible pour ses élèves. Quelques grandes réunions d'étape, notamment en début et en fin d'année scolaire permettent aux enseignants et à l'intervenante de se coordonner, et elles sont complétées par des mini-réunions en début de séance. Lors de nos observations nous avons pu en observer plusieurs :

plusieurs professeurs de musique arrivent en avance afin de parler des morceaux à venir, faire des propositions, répéter les morceaux, se mettre d'accord sur les objectifs de la séance, etc.

La perméabilité entre les exigences artistiques et scolaires repose sur la similarité des formes de travail demandées aux élèves (concentration, écoute interindividuelle, mémorisation), celle-ci participant de l'articulation pratique des objectifs artistiques et « extra-artistiques ». Lors de l'entretien que nous menons avec lui, le professeur des écoles met en avant les bénéfices de l'apprentissage musical sur les résultats scolaires, sous la forme des dispositions facilitant le travail scolaire comme la concentration de certains « mauvais » élèves, leur comportement en classe ou encore leur confiance en soi. Ainsi en est-il d'Amin qui, mauvais élève et mis à l'écart par ses camarades, a vu grâce à l'orchestre à l'école et son talent de « trompettiste » son image se rehausser dans la classe. La confiance en ses capacités musicales, et leur reconnaissance par ses camarades, ont un effet sur son engagement dans le travail scolaire.

1.2. *Un enseignement collectif non théorique*

La spécificité de l'orchestre à l'école réside dans un apprentissage instrumental collectif qui passe par une pratique instrumentale immédiate. Le rapport à la musique est oral. Dès la première semaine, les élèves commencent à jouer d'un instrument sans suivre de cours individuels ou théoriques. Ainsi n'y-a-t-il pas de passage obligé par le solfège, l'apprentissage de la lecture et l'écriture de notes. Cette caractéristique spécifie l'enseignement instrumental vis-à-vis de celui dispensé au sein du conservatoire. Tout passe par l'écoute, la répétition et la mémorisation de gestes, de placement des doigts ou de la bouche sur l'instrument. Lors de nos observations des cours d'instruments, nous constatons que les professeurs demandent aux élèves d'écouter et de regarder la position des doigts sur l'instrument pour retenir les notes, mais ne leur demandent pas d'apprendre le nom des notes ou lire et retenir des partitions. Alors qu'une élève demande au professeur de saxophone quelles sont les notes du morceau à apprendre, afin de les noter sur son cahier, il lui demande de le fermer et lui joue le morceau, l'incitant à travailler sa mémoire à partir de l'écoute et de visualiser la position des doigts. Si le professeur de flûte traversière chante la mélodie avec le nom des notes pour la faire apprendre à ses élèves, il ne leur demande cependant pas de savoir écrire les notes sur une partition.

La pratique « par cœur » de rythmes simples et répétitifs est une caractéristique du mode d'apprentissage mis en œuvre. Cette entrée pratique dans l'apprentissage de l'instrument est valorisée par les professeurs de musique : la transgression de l'apprentissage académique est portée par le souci de favoriser la mémorisation intuitive et visuelle des enchaînements. Le fait que le dispositif conçoive un apprentissage instrumental directement par la pratique et donne la possibilité quasiment immédiate de se produire sur scène est un atout majeur pour construire l'engouement des enfants. Cela permet de raccourcir le temps entre la prise en main de l'instrument et la possibilité de s'en servir pour en jouer : l'enjeu est la capacité de l'apprenant à être autonome rapidement. En entretien, le professeur de flûte traversière remarque de façon émerveillée la relation décomplexée, beaucoup plus immédiate qu'ont les enfants de l'orchestre avec les instruments par rapport aux élèves du conservatoire : lors des premières séances où ils peuvent tester tous les instruments, ils n'hésitent pas à les prendre, à les toucher, à faire du bruit par tous les moyens. Ce rapport moins « sacralisé » qu'ils manifestent à l'égard des instruments est selon lui une des clés de la réussite de l'action.

La seconde caractéristique qui fait la spécificité du dispositif « Orchestre à l'école » par rapport à l'enseignement instrumental au sein du conservatoire réside dans le caractère collectif de l'apprentissage, tandis que le cours instrumental individualisé constitue encore la référence pédagogique la plus courante dans les conservatoires. Malgré les initiatives pour atténuer la finalité individuelle des enseignements, la structure de base des cours dispensés au conservatoire reste individualisée. De ce point de vue, l'orchestre opère une révolution cognitive dans le domaine des apprentissages : il oblige les professeurs instrumentistes à penser les modalités d'un enseignement d'emblée collectif. Il n'est pas besoin de maîtriser un instrument avant d'intégrer un orchestre, c'est au contraire le fait de jouer dans un orchestre qui est pensé comme la voie permettant d'apprendre à jouer d'un instrument. Ce retournement de la chronologie des modes d'apprentissages oblige à mettre au centre des objectifs pédagogiques des notions secondaires dans l'enseignement individualisé : écouter et attendre les autres, s'entraider.

1.3. Des objectifs diversifiés

Les objectifs assignés à l'initiation à la pratique d'un instrument à l'école sont larges et non restreints à un apprentissage musical. Ce constat signalé lors de la journée d'études du

24 mai 2008 consacrée aux « classes d'orchestres à l'école primaire et au collège »¹³⁰ peut également être effectué à partir de l'observation du dispositif « Orchestre à l'école » sur lequel nous avons mené nos observations : les objectifs spécifiques à la pratique d'un instrument sont mis au service d'objectifs éducatifs généraux.

a) Diversité des contenus et des répertoires

Si l'objectif de cet orchestre à vents et cordes est l'initiation à une pratique instrumentale, le chant et la danse sont également mobilisés. Un même arrangement musical peut faire l'objet d'une triple appropriation : c'est le cas d'une Sévillane lorsque nous menons nos observations. Cette pièce proposée par le professeur de flûte traversière, qui prend par ailleurs des cours de flamenco, est tout à la fois jouée, dansée et chantée par les enfants. Si l'objectif est d'amener des enfants éloignés de certains registres culturels à diversifier leurs connaissances musicales, cette volonté ne passe pas obligatoirement par le choix de morceaux appartenant au genre de la musique classique. Les morceaux sélectionnés dépendent des affinités des professeurs qui les proposent à l'orchestre mais aussi des opportunités de montrer aux élèves la façon de travailler en collaboration avec des artistes. Ainsi une pièce musicale a-t-elle été choisie parce qu'une compositrice de la région pouvait en réaliser l'arrangement pour les différents instruments, et un chant maghrébin a été initialement enregistré dans la cité par la musicienne intervenante et un professeur du dispositif, avant d'être ensuite adapté pour un orchestre à vents et cordes. Les arrangements appartiennent à des répertoires variés, allant de la musique ancienne à la chanson et aux musiques du monde. L'objectif de faire explorer des univers culturels très variés aux élèves participe de la volonté de rompre avec des préjugés sur certaines expressions artistiques.

Les morceaux et pièces ne sont pas soumis à l'approbation des élèves : les choix sont effectués par le groupe des professeurs en amont lors de réunions en début d'année. Ils sont présentés à la classe sous la forme d'un « concert ». Assez solennellement les professeurs font asseoir les élèves et leur demandent d'écouter le nouveau morceau. Ils le jouent alors plusieurs fois : les enfants écoutent avec admiration les professeurs. Ceux-ci prennent ce moment très au sérieux : l'occasion leur est donnée en effet de démontrer leurs compétences musicales. C'est en effet une des rares occasions où ils peuvent jouer un morceau entier

¹³⁰ Il en est fait mention page 7 des actes de la journée. « Classe d'orchestres à l'école primaire et au collège. Actes de la journée du 24 mai 2008 au Conservatoire de Lyon » (http://www.la-nacre.org/fileadmin/user_upload/Musique/Actes_OAE_2008.pdf).

devant les élèves : l'application et le sérieux des professeurs sont proposés en exemple, mais au-delà, le plaisir de jouer ensemble devant les élèves est sensible.

b) Apprendre les bases de la connaissance musicale

Si nous avons signalé que l'apprentissage instrumental ne passait pas par l'enseignement de l'écriture musicale, les bases de la connaissance musicale font partie des exigences des professeurs de musiques : rythme, pulsation, justesse du son, hauteur, etc. Celles-ci sont pensées comme des outils à même de permettre une expérience musicale autonome des enfants, en dehors du cadre scolaire. Les objectifs sont multiples : rigueur dans le travail, attention pendant les répétitions (jeu instrumental, comportement, écoute) ; apprendre à jouer tantôt en soliste, tantôt en accompagnateur ; maîtrise de l'aspect technique de son instrument ; travail en vue de la préparation d'un concert. Les enseignants cherchent également à apprendre la bonne posture devant l'instrument pour maximiser la production du son. Au niveau de l'apprentissage instrumental, les progrès réalisés par les enfants sont très variables selon leur intérêt pour la pratique. En ce qui concerne les élèves les plus motivés, le niveau qu'ils atteignent et les progrès qu'ils réalisent permettent selon les professeurs de les comparer aux élèves du conservatoire : ils n'hésitent d'ailleurs pas à le faire remarquer aux élèves.

L'apprentissage instrumental ne se résume pas à la transmission d'un savoir faire proprement musical, les notions proposées sont plus larges : se tenir droit, dégager sa tête, etc. Ces compétences sont particulièrement mises en avant lors des répétitions avant les concerts et sont présentées comme des savoir être utilisables également en classe. Ces différents objectifs peuvent être réinvestis dans l'ordre proprement scolaire. L'apprentissage de la pratique instrumentale en orchestre demande à apprendre aux élèves d'apprendre à jouer ensemble : chaque groupe d'élèves instrumentistes joue une partie du morceau. Pour se coordonner ils doivent se regarder, s'écouter, s'attendre, suivre les indications du meneur choisi parmi les élèves. Dirigés par un chef d'orchestre et ne lisant pas de notes sur un pupitre, ils sont attentifs les uns aux autres et développent une écoute interpersonnelle. Celle-ci est perçue comme une compétence à remobiliser lors des cours traditionnels.

c) Des objectifs artistiques, sociaux et scolaires mêlés : la musique pour redonner sens à « l'entreprise scolaire »¹³¹

La convention cadre¹³² qui fixe les contours des orchestres à l'école définit la voie pédagogique qui autorise les pratiques orchestrales en milieu scolaire : il y est indiqué que celles-ci « viennent compléter et enrichir les missions d'éducation musicale portées par le ministère de l'Éducation nationale ». L'enseignement de type orchestre à l'école constitue donc un appui à l'enseignement artistique au programme. La Charte nationale de l'Association Orchestre à l'École propose, quant à elle, les objectifs suivants aux porteurs de projets des orchestres :

« Démontrer que la musique est un espace de liberté et de plaisir accessible à tous, révéler les forces intuitives et artistiques que chacun possède, prouver que les pratiques collectives développent des désirs d'échanges et de partages, affirmer que la musique, langage universel, répond de la meilleure manière aux problèmes d'intégration souvent rencontrés dans certains lieux d'éducation dits "difficiles" »¹³³.

Les orchestres à l'école se situent ainsi au croisement d'objectifs pédagogiques, artistiques et sociaux.

Par le biais de la musique et des activités qui s'y rattachent, il s'agit plus précisément de permettre aux enfants en difficulté scolaire de progresser dans des apprentissages fondamentaux au niveau de l'écrit, de la langue orale et de façon plus générale de viser une amélioration de compétences transversales qui touchent au comportement, au partage, à la vie ensemble. L'enjeu artistique que s'est donné l'équipe est indéfectiblement un objectif social : comme l'explique la musicienne intervenante, le choix de monter le projet d'orchestre dans cette école d'un quartier défavorisé répondait à un objectif ciblé. Prenant place dans un quartier défavorisé connaissant un fort taux de chômage et un grand nombre de familles monoparentales, un quartier excentré et en partie stigmatisé, l'objectif est selon ses termes de montrer « qu'on est dans un quartier qui a beaucoup de difficultés mais qu'il est possible de

¹³¹ Nous empruntons l'expression à Élisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex dans : « Ces malentendus qui font les différences », in J. -P. Terrail (dir.), *La scolarisation de la France, Critique de l'état des lieux*, Paris, La Dispute, 1997, p. 105-122.

¹³² Elle est établie entre le ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative, le Ministère de la Culture et de la Communication et l'association « Orchestre à l'École ». Elle est disponible en ligne à cette adresse : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Art_culture_sport/57/9/convention_OAE_215579.pdf.

¹³³ Citée dans le Vade-mecum rédigé par la Nacre, en mars 2010, « Les Orchestres à l'école » (http://www.la-nacre.org/fileadmin/user_upload/Musique/Vademecum_PDF_END.pdf).

faire quelque chose » : « On a à cœur de faire de ce quartier un quartier à part entière de la ville ». Une conviction anime la musicienne intervenante et la directrice de l'école qui accueille le dispositif. Comme nous le dit la directrice : « On était persuadés que le fait de faire de la musique allait les aider pour leur épanouissement personnel ». Faisant suite à des projets d'enseignement musical touchant des petits nombres d'élèves, l'enjeu est, ainsi qu'elle nous le raconte, de « construire un projet important, toucher plus large » et d'« aborder la pédagogie aussi sous l'angle culturel ».

Les objectifs proprement musicaux sont donc modulés en fonction d'objectifs sociaux et scolaires. L'initiation à la musique se déroulant au sein du cadre scolaire, l'apprentissage instrumental est présenté comme pouvant favoriser la réussite des élèves : développant la concentration, ou permettant au contraire aux élèves de se défouler, les bénéfices potentiels sur le temps scolaire sont présents dans les esprits de tous les intervenants. Les objectifs visés par les différents acteurs sont assez bien partagés : il s'agit de rendre ces élèves, souvent en échec scolaire, autonomes et confiants dans leurs capacités à apprendre, de développer une relation de confiance avec l'institution scolaire en leur disant « voilà ce que vous êtes capables de faire ». Il s'agit aussi de contribuer à rehausser leur image du quartier au sein de la ville : la directrice de l'école nous explique ainsi lorsque nous la rencontrons en salle des professeurs qu'il s'agissait de leur montrer « qu'ils avaient le potentiel, le même don que les autres enfants ». Une élève de la classe orchestre de la session 2006-2007 filmée dans le cadre d'un reportage vidéo diffusé en « interne » auprès des familles et enfants au moment du concert de fin d'année est fière de raconter que : « On est un vrai orchestre, enfin un mini-orchestre mais quand même on est connu dans tout (nom de la ville) ».

Les catégories mobilisées pour mettre au travail les élèves dans l'enseignement instrumental sont proches de celles utilisées à l'école et au conservatoire. Les professeurs mettent l'accent sur l'importance du travail à la maison, des révisions. Ils demandent aux élèves de « travailler » : le mot est répété très souvent. On peut penser que l'acceptation par l'institution scolaire du dispositif tient pour partie au partage des codes pédagogiques et la possibilité de bénéficier en retour de l'apprentissage instrumental. Selon l'intervenante en milieu scolaire et le professeur des écoles, les bénéfices sont d'ailleurs palpables pour de nombreux élèves.

1.4. Un dispositif qui appelle un questionnement et une révision des pratiques pédagogiques

La première crainte largement représentée chez les professeurs du conservatoire en intégrant le dispositif « Orchestre à l'école » est celle de ne pas savoir gérer un groupe d'une trentaine d'élèves et ce d'autant qu'ils sont supposés *a priori* rétifs ou moins intéressés. Or force est de constater pour les enseignants que ce n'est pas le cas, bien au contraire. Les professeurs du dispositif sont réellement enthousiastes : les réactions positives et optimistes ne semblent pas induites par notre présence qui, très répétée, nous a permis de nous faire quasiment oublier sur le terrain.

Invitée à comparer les enseignements au conservatoire et dans le cadre de l'orchestre à l'école, la professeure de hautbois nous indique que « c'est carrément deux enseignements différents, deux approches différentes, deux regards différents ». C'est cette différence qu'elle recherche et valorise. Si elle a souhaité intégrer le conservatoire où elle est en poste depuis septembre 2012, c'est en effet avant tout parce que l'orchestre à l'école faisait partie des enseignements à pourvoir : « Non, c'est pas du tout pareil, c'est, vraiment, c'est deux enseignements différents et c'est ce que je cherchais ». Les effets bénéfiques ne doivent pas être recherchés au seul niveau des élèves, la satisfaction des professeurs qui y enseignent représente un élément dynamique pour la cohésion de l'équipe et la réussite du dispositif. Elle porte en germes une réflexion sur leurs pratiques pédagogiques globales, comme le montre cet extrait d'entretien avec la professeure de hautbois :

« Ça m'apporte vachement par rapport à l'enseignement au conservatoire. Du coup ça permet de se recentrer quoi. On ne pense plus âge, capacités ou niveau, mais individu quoi, de connaître mieux les enfants, quoi. (...) En fait, c'est ça qui m'intéresse beaucoup, c'est de mieux connaître les enfants. J'ai pas envie d'avoir peur de me retrouver devant un groupe d'ados, et donc l'orchestre à l'école ça m'a apporté cette confiance-là ».

Le professeur de saxophone nous dit de même appréhender différemment ses cours au conservatoire et y appliquer des techniques et des objectifs nés de la pratique de l'enseignement « Orchestre à l'école ». On perçoit très nettement chez tous les enseignants le désir de valoriser les savoir-faire des enfants, de mettre en avant leurs réussites et progrès. C'est une perception des choses et de ce que représente l'enseignement qu'invite à renouveler la participation au dispositif. Le déplacement des objectifs professoraux - ne plus se focaliser sur une progression individuelle, monter des projets, développer l'autonomie des enfants – va

dans le sens des rénovations profondes du projet d'établissement que porte la nouvelle directrice du conservatoire.

Quand nous la rencontrons, elle est en poste depuis près de six mois et la mise à plat du dispositif pédagogique d'ensemble de son conservatoire dans le cadre d'une refonte du projet d'établissement est alors un chantier prioritaire. Nous assistons à la présentation de ce nouveau projet d'ensemble lors d'une réunion plénière au sein du conservatoire. Tel qu'il est formulé par la directrice, le projet de réforme pédagogique prend appui sur des innovations mises en pratique dans les quartiers populaires de la ville lors des cours hors les murs et notamment dans le dispositif « Orchestre à l'école ». Le questionnement théorique au cœur de la rénovation portée par la directrice a pour fil directeur une remise en cause des apprentissages « classiques » individuels. Réfléchissant sur les notions d'amateurs, de cursus et d'autonomie, la directrice souhaite impulser une refonte des parcours des apprenants au sein de son conservatoire : elle souhaite favoriser la découverte de pratiques, d'instruments sans les enfermer dans des parcours annuels. Elle cherche à travailler sur les représentations ancrées de la pratique musicale. Selon elle, les adultes qui veulent jouer de la musique considèrent d'emblée qu'il s'agit d'apprendre un instrument individuellement, et c'est selon elle un choix par défaut induit par la force des représentations collectives. Or cette conception instituée qui exclut l'apprentissage collectif doit être remise en question : dans ce cadre, le dispositif « Orchestre à l'école » qui propose une pédagogie collective constitue une voie privilégiée, qui guide la refonte du projet d'établissement.

A priori la principale différence est une différence de public et donc par extension de niveau des élèves. Il semble ainsi nécessaire de proposer des séquences plus courtes, de varier les activités et les répertoires. La question de la discipline se pose également de façon plus prégnante qu'au conservatoire, ceci étant un effet induit du groupe classe et de l'origine sociale des élèves. Dans la pratique, le cadre collectif des apprentissages semble dominant dans la remise en cause des pratiques d'enseignement instituées : « Un orchestre, on joue ensemble et donc du coup on enseigne aussi ensemble et du coup c'est très riche quoi », nous dit la professeure de hautbois en entretien. Des concessions sont nécessaires de la part de tous les acteurs en présence :

« C'est-à-dire à partir du moment où on est six à s'occuper de cet orchestre, ben c'est ça. L'inconnue c'est celle-là. Donc du coup moi je suis obligée de lâcher des choses. Je sais que chacun lâche des choses aussi. De son côté. Et des fois c'est des choses qui pourtant me paraissent moi juste euh... essentielles. Qui devraient être heu... non négociables quoi ».

La conciliation des objectifs de démocratisation des différents professeurs n'est pas donnée *a priori*. Elle fait l'objet de négociations pratiques, à la fois explicites et implicites, entre les différents acteurs. Celles-ci portent, en premier lieu, sur la définition des objectifs de « démocratisation » de l'apprentissage de la pratique instrumentale au centre du dispositif. Ils sont (re)définis et appropriés de façon différenciée par les professeurs en fonction notamment de leurs parcours pédagogiques propres. Chacun est porteur de définitions théoriques de la « démocratisation » différentes et la mise en pratique déplace le curseur par rapport aux déclarations, envies et appréhensions initiales. Par ailleurs, les objectifs artistiques doivent être accordés au cadre scolaire qui accueille le dispositif : relais de l'action, l'institution scolaire la façon de l'intérieur, même si celui-ci n'impose pas un cadre contraignant. Les professeurs de musique en partenariat avec la musicienne intervenante en milieu scolaire ont une grande liberté pédagogique à la fois en termes de contenus, de formats et de schémas d'apprentissages.

Finalement, c'est autant le public qui est différent que le contexte dans lequel sont proposés les apprentissages : le travail d'équipe particularise le contexte pédagogique. L'environnement social et les contraintes socioculturelles liées au quartier sont connus, via le travail de médiation de la musicienne intervenante notamment, et prises en compte afin d'adapter les atteintes et dispositifs pédagogiques.

2. Les conditions concrètes de la réussite de l'action en dehors des murs du conservatoire

2.1. Le poids des personnes

Comme le rappellent les intervenants de la journée d'études du 24 mai 2008 précédemment citée, « tout enseignant qui se lance dans une opération comme celle d'un OAE inscrit ses références artistiques, culturelles et esthétiques comme autant d'empreintes dans la conduite de cette initiative » (p. 13). Les observations de l'action et les différents entretiens nous permettent d'affirmer que l'enthousiasme et l'implication de toutes les personnes sur le terrain, de même que leur coordination concrète, sont la clef du succès de l'action.

a) Une école accueillante

« C'est pas nous qui portons au départ directement la chose (...). Après, ça fait tellement longtemps qu'on va dans cette école et euh on y est tellement bien accueilli, on nous connaît tellement bien et on se connaît avec les autres instits. La directrice elle est géniale quoi... Du coup bah ça se passe assez simplement quoi ».

Ce témoignage recueilli auprès d'un enseignant du dispositif permet de mettre le doigt sur un des éléments expliquant la réussite du dispositif : l'accueil favorable par la directrice de l'école et la mise à disposition de l'institution scolaire permettent le bon déroulement des ateliers. Comme le rappelle la directrice, l'action a nécessité l'accord de l'ensemble de l'équipe pédagogique :

« Pendant une heure et demie c'est enfin des "nuisances sonores" (rires). Au début c'est ça quand même parce que les enfants n'ont pas de pratique instrumentale et donc le professeur qui est immédiatement à côté, eh ben il entend quand même beaucoup ».

Au sein de l'institution scolaire, l'action est visible : chaque séance hebdomadaire occupe l'espace. Ainsi les séances de musique se déroulent simultanément dans plusieurs salles de l'école mises à disposition de l'action : salle de musique, classe du professeur des écoles, salle informatique, bibliothèque, etc. Ce sont ainsi six salles qui sont mises à disposition de l'orchestre. Lors des temps d'apprentissage instrumentaux donnés par chacun des enseignants de musique, ceux-ci s'isolent dans des salles différenciées. Ce dispositif contribue à une sorte d'envahissement sonore de l'école : quelle que soit la localisation des autres classes au sein de l'école, on peut entendre les différents cours de musique. Si l'institution scolaire dans son ensemble est ainsi mise à disposition de la classe-orchestre d'un point de vue spatial, il apparaît également que les différents enseignants organisent leurs apprentissages avec leur propre classe en fonction de cette séance hebdomadaire : ainsi ne sont pas prévus pendant la séance de contrôles, notamment dans la classe qui jouxte la salle de musique. La professeure concernée avec qui nous avons discuté en salle des professeurs nous raconte d'ailleurs avoir des difficultés à faire travailler ses élèves pendant cette séance hebdomadaire. Le dispositif ne peut donc qu'être connu des élèves fréquentant l'école : d'un point de vue sonore, il est présent aux oreilles de tous, tous les mardis après-midi. Si l'action est donc ordinairement visible, elle l'est également lors d'événements festifs extraordinaires : fête de l'école, fête de la musique, rencontres avec d'autres classes orchestres, journée portes ouvertes. Les élèves de la classe-orchestre sont en effet mobilisés à ces différentes occasions : ils se produisent en concert devant les parents d'élèves au sein de l'école, devant l'école (pour la fête de la

musique), mais également dans le théâtre de la ville. L'orchestre à l'école constitue donc une action identifiable par les familles et les différents acteurs au sein de l'institution scolaire. Il faut noter que ces représentations, qui sont parties prenantes du dispositif, sont vécues par les habitants comme de « bonnes choses » qui pourraient avoir un effet bénéfique sur l'image du quartier dans son ensemble. C'est en tout cas ce que nous confie en entretien la musicienne intervenante qui donne tous les cours de musique de l'école concernée. Pour elle, l'école est reconnue et son image rehaussée chez les habitants et les enfants eux-mêmes. Ils n'ont plus l'impression d'être « relégués » selon les termes qu'elle emploie. La réussite de l'orchestre à l'école pourrait sans doute en partie à ses habitants et ses élèves de bénéficier d'une image moins stigmatisée à l'échelle de la ville tout entière. L'effet positif du dispositif « Orchestre à l'école » peut être de l'ordre de la performativité : l'enthousiasme de la musicienne intervenante et la réassurance par les professeurs de musique des qualités « réelles » des élèves doivent être communicatifs. L'enquête que nous menons entérine cette image améliorée que les enfants peuvent avoir d'eux-mêmes. Lors de notre première séance d'observation, nous avons été présentée par la musicienne intervenante comme une étudiante venant observer le dispositif « parce que ce que vous faites c'est formidable. Vous voyez on s'intéresse aux orchestres dans les écoles, on fait des recherches dessus ». Si nous ne sommes pas en mesure d'attester le pouvoir de revalorisation de l'action en elle-même, on peut au moins observer que les acteurs qui la mettent y croient.

b) Le professeur des écoles, relais scolaire indispensable

Quand nous menons nos observations, le professeur des écoles en charge de la classe du CM1-CM2 est en poste depuis un an dans l'école primaire où se déroule le dispositif. Il est alors le seul professeur à s'être porté candidat pour s'occuper de la classe orchestre. Selon lui, le refus des autres collègues tient peut-être plus au fait que la classe soit partie prenante du dispositif orchestre à l'école qu'au niveau scolaire en lui-même : le dispositif demande en effet une disponibilité et une présence qui exigent une organisation du temps scolaire autour de cette activité. Au-delà de la séance hebdomadaire d'une durée de 1h30, il faut en effet compter les déplacements dans d'autres classes pour des échanges avec d'autres orchestres, les répétitions pour les concerts, etc.

Joueur de guitare amateur, il a été, en premier lieu, attiré par le dispositif pour ce qu'il impliquait en termes de partage d'un temps musical avec ses élèves.

La musicienne intervenante nous dit en entretien qu'il « joue le jeu » de la situation d'apprentissage en même temps que les élèves : cette forme de participation active, par laquelle il se positionne lui-même en tant qu'apprenant, peut sans doute servir de modèle aux élèves et conforter (voire renforcer) la légitimité des professeurs du conservatoire. Il lui est d'ailleurs arrivé, à plusieurs reprises, de faire réviser, pendant les récréations, à certains élèves, les morceaux de musique pour le cours d'orchestre. D'après tous les professeurs de musique et la musicienne intervenante en présence, le rôle du professeur actuel est primordial pour expliquer le renouveau positif connu par l'orchestre. Lorsqu'il arrive dans l'école et qu'il récupère la classe-orchestre, la session a commencé un an avant : les élèves sont en CM2 et ont déjà un an d'orchestre à leur actif. Alors que l'expérience ne fonctionnait pas, il réussit à redonner du sens à celle-ci et parvient à restaurer un climat de confiance entre les élèves et les professeurs. Il redonne envie aux enfants d'y participer. Pour le professeur de flûte traversière, le nouveau professeur des écoles : « Il est pile à l'endroit où on peut rêver qu'il soit » :

« C'est super de bosser avec lui, il est génial quoi. Il est génial, il fait tout, il est un relais incroyable euh... à tous les points de vue. Y a deux ans je crois l'orchestre, il a été à cheval sur deux instits¹³⁴. Quand il est arrivé, il récupérait l'orchestre en deuxième année qui était vraiment dans un sale état, dans un rapport hyper houuuu (il frissonne), hyper violent. Et (...) c'est lui qui avait instauré le fait par exemple de pouvoir faire jouer les élèves dans sa classe. En dehors du temps de l'orchestre. Donc ils jouaient chacun comme ça un petit truc, un petit bout de truc euh quand ils voulaient. Et ça avait complètement métamorphosé l'orchestre ».

Il semble bien y avoir un « effet maître » incontestable : soutien du projet, mise à disposition de sa classe, relais auprès de l'école et des familles. Cet extrait d'entretien d'un des professeurs de musique en fournit une preuve :

« Pour la petite histoire ben l'orchestre précédent c'était avec un autre maître, qui lui était complètement dans le climat, qui s'en sortait plus de sa classe quoi. Et qui du coup était complètement là-dedans et on s'était, quand même au bout d'un moment, presque tous laissés embarqués dans ce truc ».

c) Des professeurs de musique « appelés par l'action » : l'effet professeur

« Le mardi c'est génial, je sais que j'ai orchestre à l'école ». Cette phrase enthousiaste prononcée en entretien par le professeur de flûte traversière illustre le rapport de complicité qui peut se nouer dans l'action entre élèves et professeurs, entre des professeurs et le

¹³⁴ L'instituteur actuel a récupéré l'orchestre lorsque la classe était un CM2, l'année du CM1 s'est déroulée avec un autre instituteur.

dispositif qui structure leur enseignement, lorsque les conditions de félicité des différents acteurs sont réunies.

Les situations d'apprentissage au sein de l'institution scolaire sont valorisées par les professeurs de musique de l'action. Rappelons que ces derniers sont tous volontaires pour y participer : cet élément semble primordial pour expliquer la réussite de l'action. En effet, l'échec de la première mouture du dispositif « Orchestre à l'école », qui reposait sur des professeurs dont le temps d'enseignement n'était pas complet au conservatoire, est renvoyé par les acteurs de l'époque à leur insatisfaction d'être confrontés à un public captif et socialement différencié. Les sept enseignants actuellement en charge des ateliers « Orchestre à l'école » ont quant à eux été sollicités par l'intervenante en milieu scolaire. Leur résolution de participer à l'action repose sur des motifs variés que l'on peut rattacher à des expériences biographiques et aux parcours individuels de chacun d'eux. Un trait commun peut cependant être remarqué : l'insatisfaction par rapport aux formats et aux contenus pédagogiques proposés au sein du conservatoire, parfois vécus sur le mode de l'enfermement comme nous l'avons déjà vu plus haut. Le dispositif « Orchestre à l'école » représente alors une opportunité de se faire plaisir, d'expérimenter de nouvelles pratiques et de se sentir plus en phase avec des souhaits et projets pédagogiques que le conservatoire ne permet pas de réaliser. Preuve que le dispositif répond aux attentes des professeurs qui y enseignent : ceux qui se sont investis dans le projet, à une exception près, y sont depuis le début et y trouvent entière satisfaction par le « dépaysement » que le dispositif leur permet. Le professeur de flûte note ainsi :

« Ce qui fait peur au conservatoire c'est la logique euh... répétitive comme ça qui... à laquelle moi je me fais finalement plus avoir. À l'orchestre à l'école on travaille autour de ce morceau, ou la réalisation de telle chose, donc on sait qu'on est à l'œuvre à cette chose-là. Euh au conservatoire c'est là un an, deux ans, dix ans. Y a cours toutes les semaines. Et on peut vite se laisser avoir.... ».

L'orchestre à l'école constitue en premier lieu une parenthèse dans leur semaine de cours, en se différenciant par plusieurs aspects des cours particuliers qu'ils dispensent au conservatoire. Les répertoires musicaux, les objectifs pédagogiques, les modes d'apprentissage sont renouvelés par rapport à ceux vécus au quotidien et ce d'autant que ces cours, bien que fondés avant tout sur la découverte d'un instrument de musique, font appel au chant et à la danse. Ces cours hors les murs sont d'une part collectifs : ils instituent un rapport différent aux élèves et aux autres collègues. Ils demandent un travail de coordination en amont des cours et pendant les cours. Faire des cours de musique avec plusieurs collègues et un groupe classe ne fait généralement pas partie des habitudes des enseignants du

conservatoire. Elle constitue sans doute l'innovation la plus importante : le caractère collectif de l'apprentissage oblige à un véritable décentrement par rapport aux modes d'enseignement les plus courants au conservatoire où les cours d'instrument sont individuels.

Le professeur de flûte, qui a intégré le dispositif dès l'origine, y trouve un terrain pour s'épanouir professionnellement à travers une pratique pédagogique renouvelée. « Moi je suis moins à l'aise au conservatoire qu'à l'orchestre, ça c'est sûr », nous confie-t-il en entretien. Autant dire que l'action menée au sein de l'école primaire constitue pour lui une opportunité pour faire bouger de l'intérieur les pratiques pédagogiques « traditionnelles », « compartimentées » du conservatoire. Lorsque celle-ci lui a été présentée, il l'a saisie comme une possibilité de redonner corps à un projet qu'il avait lancé au sein du conservatoire : celui-ci consistait en un décroisement de la pratique d'apprentissage instrumental individuel. Rompant avec la logique de mono-parcours individuel qui constitue la norme au sein du conservatoire à l'époque, il propose alors de donner la possibilité aux élèves et amateurs de monter des « projets » à plusieurs.

L'insatisfaction qu'il exprime à l'encontre des formats traditionnels d'apprentissage au conservatoire, fondés sur des parcours tous orientés vers un but ultime qui est celui de la pratique individuelle à haut niveau, ne fait que reproduire la tension qu'il a vécue lui-même alors qu'il était élève du conservatoire, où il a ressenti comme une violence le fait de n'être formé qu'à cela. Alors même qu'il n'a jamais désiré « être flûte solo », tout le parcours qu'il effectue au conservatoire lui donne l'impression de l'amener vers cet objectif. La forme orchestre avec l'apprentissage collectif qu'elle appelle répond à son désir, profondément intériorisé au cours de son parcours, de sortir des parcours mono-orientés. Elle lui donne entière satisfaction : amenant à comparer le travail qu'il peut faire avec des élèves en duos de flûte et le travail autour de l'orchestre, il note à propos de ce dernier : « Et moi j'adore ça en fait, ouais je sais pas, c'est vrai que j'aime mieux quoi. J'aime mieux ». L'orchestre à l'école semble adapté à ses attentes : recherchant la variété des modes d'apprentissage, la possibilité de monter des projets avec plusieurs instruments, il y trouve un terrain où « tout est à portée de main, t'as pas à courir à gauche, à droite, à chercher machin truc, untel qui joue de tel instrument ». Pourtant il semble mal à l'aise avec l'idée de ne pas pouvoir faire de retours individuels aux enfants :

« Je trouve le groupe c'est... c'est ce qu'il y a de pire quoi. (...) Parce que pour moi dans démocratisation, y a ce piège-là quoi. Y a le piège de, enfin, faut pas confondre tous et chacun, voilà (...). Parce que sinon je pense que c'est, on se

plante complètement quoi. (...) Je pense qu'après les gens, ce qu'ils ont comme souvenir de ça (...), c'est plutôt : "Ouais j'fais de l'orchestre, ouais bof'... ».

Il trace ici les contours d'un mode d'engagement dans la pratique qui n'est pas sans rapports avec le sien propre :

« Je veux dire si une démocratisation c'est s'adresser à un groupe euh de gens euh... qui ont quand même la chance de faire de la musique gratos euh parce qu'ils vivent dans un quartier mais qu'en même temps on peut pas leur faire de retour personnel. Euh... ça va devenir très violent comme type de démocratisation quoi ».

d) Valoriser les élèves individuellement

Pour le professeur de flûte traversière, bien que l'enseignement soit collectif, il est très important que des retours individuels puissent être faits aux élèves. Nos observations montrent que les enfants sont effectivement très demandeurs de retours individuels sous forme d'évaluations de leur niveau, progrès, capacités. Ils cherchent l'approbation de leur professeur d'instrument, semblent attachés au fait de pouvoir tisser des liens de proximité avec celui-ci. Ceci est très visible lors des parties collectives des séances où, après avoir répété et appris la partition propre à leur instrument en compagnie de celui-ci et en petits groupes, les élèves se retrouvent en classe entière et jouent tous ensemble. Il est alors perceptible que les instrumentistes guettent avant tout l'approbation de leur professeur « particulier ». C'est en effet avec lui qu'ils ont une plus grande communication et il est celui auquel ils font le plus confiance. C'est ainsi vers lui qu'ils se tournent en cas de problème ou au contraire de satisfaction.

e) La musicienne intervenante : une inscription dans le quartier garante de la réussite de l'action

Coordnatrice pour la ville des activités d'enseignement de la musique à l'école, elle est à l'origine de la création du projet « Orchestre à l'école » et en est encore aujourd'hui la coordinatrice. Rattachée institutionnellement au conservatoire, elle intervient dans plusieurs écoles de la ville dans le cadre de la mise en œuvre des programmes d'éducation artistique préconisés par le ministère en dehors du dispositif « Orchestre à l'école », plus particulièrement dans le quartier défavorisé au sein duquel se situe l'école primaire concernée. Elle est notamment chargée de tous les cours hebdomadaires de sensibilisation et d'éducation musicale de cette école primaire. Partenaire de l'Éducation Nationale et du conservatoire, elle

représente de manière structurelle une personne relais de l'action à la fois en tant que musicienne, pédagogue et actrice du quartier où elle est amenée à intervenir. Sa connaissance des différents partenaires (le professeur des écoles, les professeurs du conservatoire) en dehors du dispositif lui confère un rôle majeur dans la coordination de l'action : elle connaît en effet bien les exigences pédagogiques des deux institutions entre lesquelles se partage l'organisation du dispositif.

Lors des séances d'orchestre à l'école, elle relaie et exemplifie les objectifs scolaires : ainsi plus que les enseignants du conservatoire, elle énonce des objectifs pour la classe dans son ensemble, demande le silence, rappelle à l'ordre les élèves dissipés. Lors de nos observations, elle explicite à de nombreuses reprises l'enjeu d'un « orchestre », rappelant aux élèves qu'il leur faut s'écouter pour apprendre à jouer ensemble. Seule intervenante à ne pas enseigner la pratique d'un instrument, son action semble tournée vers le bon déroulement des séances : parce qu'elle connaît mieux les élèves qu'elle côtoie également lors des cours de chant et d'apprentissage musical qu'elle dispense à la classe, elle dispose d'une relation plus directe avec eux. Cet ancrage dans le quartier où elle travaille depuis quinze ans lui permet de jouer un rôle de relais auprès de l'institution scolaire : elle connaît les conditions de vie des enfants, les difficultés matérielles des familles, a déjà rencontré les parents ou les frères et sœurs. Elle s'en fait le relais auprès du professeur des écoles et des enseignants du conservatoire. Nous la voyons par exemple expliquer aux enseignants les réactions de certains élèves. Ainsi pour une élève qui n'apprend jamais les morceaux d'une semaine sur l'autre et ne fait pas de progrès au violoncelle, l'intervenante peut-elle expliquer au professeur de musique que l'élève, d'origine roumaine, vit dans des conditions difficiles, qu'elle n'a pas le droit de ramener le violoncelle à son domicile, etc. Sa situation d'entre-deux lui confère ainsi un rôle clé dans la réussite de cette action : elle traduit les problématiques sociales en difficultés scolaires d'un côté, adapte les contenus d'apprentissage artistiques proposés par les enseignants de musique aux objectifs scolaires. Elle permet aussi de donner corps aux objectifs artistiques portés par les enseignants du conservatoire : ainsi lorsque ceux-ci proposent de faire adapter des chants populaires maghrébins connus des enfants du quartier par une compositrice, est-elle intervenue pour faire connaître la démarche et proposer à des habitants du quartier d'enregistrer ces chants traditionnels.

2.2. Un soutien institutionnel

Voulant faire du conservatoire un lieu de vie artistique et culturel où les élèves et amateurs puissent se faire plaisir, être autonomes dans leurs apprentissages et ne pas être prisonniers de parcours cloisonnés (un instrument, un parcours annuel, un professeur), la directrice du conservatoire, nommée alors que le dispositif en est à sa huitième année¹³⁵, représente un soutien de fond de celui-ci. Si elle n'a pas contribué à le mettre en place, ses pratiques et la volonté réformatrice qu'elle impulse au sein de son conservatoire constituent sans nul doute une force de rappel qui invite à approfondir la démarche. Elle pousse par l'enthousiasme qu'elle manifeste à son égard les professeurs de musique et la musicienne intervenante à le vivre, le penser et le présenter comme un cas d'école, dont les pratiques sont à creuser et à transposer au sein du conservatoire. L'appui institutionnel en la personne de la directrice du conservatoire représente une opportunité pour l'évolution du dispositif : il offre une caution aux pratiques pédagogiques qui y sont « expérimentées » et à leur transposition pour les élèves du conservatoire. De sorte que les professeurs de musique et l'intervenante extérieure peuvent vivre l'action sans heurts. L'encouragement au décroisement des savoirs initiés au sein du conservatoire prolonge l'enseignement proposé à l'orchestre à l'école, où selon les mots de la directrice, « les enfants ne se posent pas la question de savoir s'ils jouent du cuivre, des vents ». Les toutes premières séances de l'orchestre à l'école sont dédiées à la présentation des instruments : les enfants peuvent tous les essayer puis établissent une liste de préférences concernant le choix de l'instrument.

L'ambition de renouveler les pratiques pédagogiques a également pour ressort la volonté de favoriser l'intégration des enfants de l'orchestre à l'école et/ou des quartiers défavorisés au sein du conservatoire : il faudrait que la poursuite de l'apprentissage soit envisagée de « façon assez naturelle » selon les termes de la directrice. Cela signifie que la possibilité de poursuivre un cursus soit identifiée et envisageable. Pour ce faire, il faut, pour elle, au minimum que les enfants du dispositif « Orchestre à l'école » sachent que les cours dont ils bénéficient font partie d'enseignements dispensés dans le cadre du conservatoire et qu'ils peuvent y poursuivre leur apprentissage à des tarifs modérés.

¹³⁵ L'ancien directeur du conservatoire parti à la retraite et malade a décliné notre demande de réaliser avec lui un entretien pour parler du projet.

2.3. Une valorisation concrète des apprentissages lors de concerts

Les occasions pour les enfants de donner des concerts sont récurrentes. L'apprentissage des différentes pièces musicales est en effet tourné vers l'objectif des représentations. Les concerts constituent un moyen de fédérer les enthousiasmes des enfants, de cibler des objectifs et de les rendre plus concrets. Nos observations montrent que les opportunités données aux enfants de se produire face à un public sont toujours saisies avec enthousiasme. Les concerts sont toujours « dramatisés » : deux à trois semaines avant la représentation, les séances sont dédiées aux répétitions et des conseils spécifiques sont alors donnés. La première séance suivant le spectacle est l'occasion pour les professeurs de revenir sur celui-ci. Lors de la séance à laquelle nous assistons, les élèves reviennent d'une sortie dans une autre ville de la région où ils sont allés à la rencontre d'un autre orchestre. Chacune des classes s'est produite en spectacle devant l'autre. Après avoir accueilli les élèves et leur avoir dit « bonjour », le professeur de flûte traversière énonce son intention de parler du concert. Il leur demande de s'asseoir : tous, certains professeurs compris, s'assoient à même le sol en cercle. Il s'agit pour les professeurs de faire évaluer par les élèves leurs prestations et de leur faire exprimer leurs sensations sur la représentation dans son ensemble, mais aussi de raconter ce qui leur a plu, ce qui leur a déplu. Les professeurs félicitent les élèves, les rassurent sur la qualité de leur jeu musical et la musicienne intervenante les exhorte à travailler pour que leurs prestations soient encore meilleures lors de la prochaine échéance.

L'analyse des retours des élèves sur le concert permet de mettre en évidence que ceux-ci apprécient énormément les occasions qui leur sont offertes de donner un spectacle. Ils sont cependant incertains quant à leurs compétences : ils sont prompts à signaler leurs erreurs, à dire qu'il est difficile de jouer ensemble. Ne maîtrisant pas les codes du spectacle vivant, les élèves semblent dépités lorsqu'ils racontent avoir joué leur pièce musicale deux fois d'affilée : pour eux ils ont rejoué leur morceau parce qu'il restait du temps. Par ailleurs, ils ont cru que le public avait sifflé parce qu'ils n'avaient pas bien joué. Les professeurs saisissent cette occasion pour leur expliquer que s'ils ont rejoué, c'est bien que le public a aimé et non parce qu'il restait du temps : « C'était pas prévu, c'est un code, lorsque le public applaudit longtemps, on fait ce qu'on appelle un bis », explique le professeur de flûte traversière. Alors que la petite sœur d'Amin a crié pendant le concert, le même professeur explique qu'elle n'est pas habituée à aller dans un lieu de spectacle. En entretien, l'intervenante en milieu scolaire abonde dans le même sens : « C'était une première occasion pour sa sœur d'aller à un concert,

vous savez, vous aussi, vous ne savez pas forcément ce qu'il faut faire et ne pas faire ». La professeure de hautbois revient sur l'expérience notant qu'ils ont joué ensemble du premier coup. Elle valorise aussi le fait qu'ils aient été à l'écoute des élèves de l'autre orchestre à l'école. La volonté des professeurs est clairement d'encourager les élèves et de leur faire goûter les plaisirs liés à la pratique musicale : « Il faut que tu t'habitues, si t'es musicien », dit le professeur de flûte à l'un des élèves. Comme le rappelle la professeure de hautbois, « c'est vraiment important de les faire jouer pour de vrai parce que c'est ça aussi être musicien, c'est pas juste chercher des notes quoi, c'est être capable de faire un enchaînement et ne plus tu vois, ils ont véritablement la patate quoi, ils savent faire, j'étais vraiment époustouflée ! ». Alors que les enfants disent leur frustration car ils pensent que « ceux qui jouaient du jazz » leur ont « volé la vedette », les professeurs démentent pour rappeler que seul leur morceau a fait l'objet d'un bis. Ils insistent sur le fait que les élèves ont été très bons, qu'ils n'ont pas joué moins bien que les autres élèves de classe orchestre. Alors que Djamilia fait remarquer, déçue, que les autres élèves « jouaient plus fort », l'intervenante musicale signale qu'il est normal qu'ils jouent plus fort puisqu'ils sont plus nombreux. Par ailleurs, elle leur demande ce qu'ils pensent de la remarque de leur camarade : est-ce mieux de jouer plus fort ? Lorsqu'ils parlent de l'autre classe orchestre, on sent les élèves de l'école où nous menons nos observations un peu « complexés ». Les professeurs travaillent sur leur propension à se percevoir inférieurs en valorisant aussi leur pratique au sein du milieu familial. Lors d'une séance d'apprentissage instrumental, le professeur de saxophone grondant un élève qui n'a pas travaillé d'une semaine sur l'autre, lui dicte une ligne de conduite : « Tu rentres chez toi et tu dis à tes parents : "Regardez ce que j'sais faire" et là tu joues le morceau ». Au-delà de l'incitation à travailler, qui se retrouve chez tous les enseignants et qui est reprise par l'intervenante extérieure, nous retenons ici la valorisation des compétences musicales acquises à l'école : il s'agit bien pour les élèves de pouvoir démontrer un savoir-faire et jouer avec fierté devant leur famille. Sans doute est-ce aussi un moyen pour ces élèves, pour la plupart en difficulté scolaire, de rompre avec une spirale d'échecs et de difficultés et de pouvoir présenter (une fois n'est pas coutume ?) un savoir maîtrisé et appris à l'école.

Les spectacles donnés par les élèves sont l'occasion d'apprentissages multiples : savoir se produire devant un public, apprendre à gérer le stress, respecter et écouter les autres, apprendre à se comporter dans une salle de spectacle, être spectateur pour la première fois, connaître un lieu de culture de la ville, etc. Ils permettent également d'impliquer la famille des enfants : c'est souvent pour celles-ci la première fois qu'elles se rendent dans un théâtre. Le

succès des concerts est également perceptible chez les parents : les enfants signalent en effet que leurs parents étaient contents. Avant de parler de leurs perceptions personnelles du concert, ils parlent des réactions de leurs parents : l'une des filles dit « Ma maman elle était heureuse », un autre élève signale que son père « a beaucoup aimé » et a dit à son fils qu'il voulait l'inscrire au conservatoire.

Lors du concert donné au théâtre municipal auquel nous assistons en juin 2012, le discours de présentation prononcé par l'un des professeurs travaille sur les représentations intériorisées des parents. « On va mettre vos enfants avec des artistes pour en faire des artistes » : donner un concert, être artiste est présenté comme du domaine du réalisable, du possible voire du souhaitable. Présenter les élèves comme des « artistes » participe de la légitimation de l'apprentissage musical pendant le temps scolaire qui peut sembler dans les familles populaires dont sont originaires ces enfants une perte de temps sur d'utiles apprentissages¹³⁶. La compréhension de l'enseignement musical doit en effet être construite chez les parents : plusieurs élèves ont, d'après leurs dires, interdiction de ramener l'instrument dont ils apprennent à jouer à leur domicile ; pour d'autres, s'ils le ramènent, les parents leur interdisent d'en jouer. Selon l'intervenante en milieu scolaire ce n'est pas une opposition à l'école qui se joue ici mais la peur souvent que l'instrument ne soit abîmé, détérioré par les frères et sœurs moins âgés que l'écolier. La présentation de leurs enfants comme des artistes permet aussi sans doute aux parents de revaloriser leur image d'eux-mêmes, ce qui est d'autant plus utile que le quartier où se situe l'école est, comme nous l'avons déjà signalé, défavorisé, excentré et stigmatisé. On peut faire l'hypothèse que les mêmes effets sont à l'œuvre du côté des élèves : il y a fort à parier que la pratique instrumentale réalisée à l'école en présence du professeur des écoles puisse contribuer à (re)donner du sens à l'obligation scolaire.

2.4. L'importance d'un enseignement qui ne soit pas au rabais

Les élèves du dispositif « Orchestre à l'école » manifestent une grande importance au fait d'être considérés comme de vrais apprenants en musique : nous avons noté à plusieurs reprises lors de nos observations que certains enfants demandaient à leur professeur instrumentiste comment noter le morceau sous forme « écrite ». Cette réaction manifeste

¹³⁶ C'est ce qu'a pu observer Stanislas Morel dans la classe-opéra de ZEP qu'il a étudiée. S. Morel, « Une classe de ZEP à l'Opéra », *op. cit.*

d'une part une rémanence de la forme scolaire traditionnelle : la forme mnémotechnique valorisée est en effet écrite. La musicienne intervenante, qui a été professeur de solfège, nous confie en entretien qu'il est surprenant pour elle que la demande vienne des élèves. La volonté de savoir écrire les notes jouées peut signaler le désir des enfants d'être des « apprentis musiciens » traités à l'égal de leurs camarades imaginés au conservatoire. Cette interprétation est confortée par les propos de certains élèves entendus lors de nos observations. Elle rappelle d'autre part que la forme la plus hautement valorisée de la pratique de la musique est celle passant par sa lecture : dans les représentations communes, ne pas savoir lire la musique c'est souvent ne pas se sentir « vraiment » musicien.

3. Un succès relatif

« On s'est pris d'affection pour notre instrument »¹³⁷

« Quand ils nous ont repris l'instrument, j'étais triste, dans mon placard y a plus mon violoncelle »

Ces propos témoignent du succès du dispositif « Orchestre à l'école » auprès des élèves qui en sont bénéficiaires. Si nombreux sont ceux qui sont réticents au début de l'apprentissage, ils sont progressivement conquis par le projet. Dans ce « reportage », on peut aussi entendre des enfants raconter :

« Au début je me disais que ça m'intéressait pas trop, puis quand on a commencé à jouer une année je me disais que c'était bien la chance qu'on avait et cette année c'est plus mieux car on a des rôles importants ».

Une autre dit : « Y en a qui disaient que c'était nul parce que c'était pas leur genre de musique, mais moi je trouve ça génial ». Dans le quartier défavorisé où se déploie le dispositif, l'apprentissage instrumental n'est pas « naturel ». De ce point de vue, l'un des premiers succès de l'orchestre à l'école est de rendre possible pour les enfants de se promener avec fierté dans le quartier avec leur instrument. La musicienne intervenante qui nous raconte l'anecdote y voit un indice tangible de ce que l'orchestre permet de tenir un premier pari : l'action élargit ainsi l'espace des possibles culturels.

¹³⁷ Propos énoncés par des élèves de la session 2006-2007 et filmés pour un montage vidéo distribué aux enfants. Le CD contient le concert de fin d'année et un reportage pour lequel des enfants sont interrogés et une maman interviewée.

3.1. Des élèves « captifs » mais motivés

Le dispositif « Orchestre à l'école » se déroulant dans le temps scolaire constitue une obligation pour les élèves de la classe concernée. De ce point de vue, on peut considérer que les élèves sont « captifs » du dispositif : celui-ci leur est imposé, la présence est obligatoire, le travail est exigé. Pour autant, d'après ce que nous racontent les professeurs de musique et ce que nous avons nous-même observé, les élèves ne participent pas à contrecœur aux séances d'orchestre. Lorsqu'ils arrivent dans la salle de musique où commence chacune des séances et où tous les professeurs et la musicienne intervenante les attendent, ils sont tous enjoués, ils vont saluer particulièrement leur professeur instrumentiste. Il est difficile de démêler dans cette manifestation d'une appétence pour le cours d'orchestre la satisfaction liée au changement d'activité lui-même (du cours « scolaire » au cours de musique), au contenu (le cours d'orchestre lui-même), à la possibilité de parler à ses camarades et de solliciter la parole avec moins de rigueur qu'en classe. Il semble probable que les trois raisons puissent s'imbriquer et constituer le terreau d'un attachement à ce qui peut, d'un certain point de vue, apparaître comme une parenthèse dans le temps scolaire ordinaire. Pour autant, les codes scolaires en vigueur y restent prégnants et les enfants s'y plient. Les séances de répétitions précédant les concerts et spectacles réguliers donnés par les enfants sont caractérisées par une réapparition d'une forme scolaire plus nette (silence, attention sollicitée plus ouvertement, rappels à l'ordre de la nécessité de travailler et d'être sérieux) et chez les élèves, elle s'accompagne d'une forme d'attention adaptée à l'échéance prochaine¹³⁸.

Lors d'une séance d'orchestre se déroulant quelques jours après un concert qui a été donné par les élèves, nous entendons ainsi deux élèves discuter : elles disent combien elles ont aimé le concert, l'importance du trac ressenti et l'envie de bien faire qui les a animées : « C'est important quoi, faut pas que les gens y disent après qu'on est pas sérieux, qu'on fait pas de la vraie musique ». Cet extrait de discussion saisi au vol complète l'envie de bien faire que nous pouvons observer lors des séances. À ce titre, on peut affirmer que les élèves sont bel et bien motivés et fédérés autour d'un objectif.

Aux yeux des professeurs de musique, les élèves de la classe orchestre ne sont pas moins intéressés ou investis que des élèves du conservatoire. Tous les professeurs, sauf une, affirment qu'ils décèlent chez leurs élèves de la classe-orchestre une volonté d'apprendre de

¹³⁸ C'est plus particulièrement la musicienne intervenante qui ici rappelle à l'ordre les enfants : elle leur demande de se concentrer en vue des concerts, leur demande de se ressaisir pour mieux jouer l'échéance suivante, etc.

nouvelles choses, de progresser, de jouer de leur instrument, même si au-delà ils ne disposent pas forcément des dispositions scolaires que nécessite leur entretien : tandis que les élèves du conservatoire vont être poussés par les parents à travailler tous les jours leur instrument, les élèves de l'école primaire ne sont pas autant investis dans la pratique. Soit qu'ils ne disposent pas du soutien parental nécessaire à la pratique régulière, soit qu'ils ne sachent pas travailler en autonomie. Le travail à la maison sollicité par les professeurs de musique d'une semaine sur l'autre – à savoir essentiellement réviser le morceau qui est en cours d'apprentissage – exige des élèves des compétences qui sont similaires à celles exigées par le travail scolaire.

Certains élèves témoignent cependant d'un réel investissement dans la pratique de la musique. Deux élèves arrivés en cours d'année scolaire lorsque nous menons nos observations manifestent un réel enthousiasme pour l'apprentissage instrumental proposé dans leur classe : posant des questions, répondant aux sollicitations, faisant montre d'un véritable travail personnel à leur domicile, elles progressent rapidement. Leur intérêt se mesure également au fait qu'elles ont suivi le stage de la Toussaint proposé en plus, au sein du conservatoire et qu'elles participent également à l'atelier hebdomadaire extrascolaire. L'une d'elles a conçu un porte-revues plastifié dans lequel elle range des documents concernant les cours d'orchestre. Elle y écrit les notes des morceaux sous forme écrite : lors d'une de nos observations, elle a présenté avec fierté son cahier à son professeur instrumentiste. Pour le professeur de flûte traversière, certains élèves du dispositif manifestent même une envie supérieure à celle des élèves du conservatoire. Parlant d'une de ces deux élèves, il explique ainsi : « Je la sens hyper investie dans sa pratique. J'ai envie de dire beaucoup plus que la plupart des élèves que j'ai au conservatoire, qui ont un peu le même temps de pratique ». Essayant d'expliquer la différence d'investissement et d'épanouissement dans la pratique entre deux élèves qui ont commencé en même temps, l'une au conservatoire, l'autre au sein de l'école, il pointe une raison dans les formes mêmes des enseignements :

« (L'élève de l'école) est plus dans une pratique que dans un apprentissage... Elle est dans une pratique déjà référencée, elle sait qu'elle va à l'orchestre. Les élèves que j'ai, en deuxième année, ils vont en formation musicale, qui bon, heureusement maintenant c'est ateliers instrumentaux aussi. Mais quand même c'est pas le même rapport. C'est-à-dire que le cours d'instrument il est quand même toujours un peu isolé ».

Pour le professeur de flûte, la forme d'apprentissage collective et directement par la pratique qui est mise en œuvre dans le dispositif « Orchestre » doit servir de modèle pour renouveler les modes d'apprentissage au sein du conservatoire.

La professeure de hautbois, qui est arrivée à la rentrée de septembre 2012, se dit lorsque nous l'interrogeons en janvier 2013, « époustouflée » par l'autonomie acquise par les élèves du dispositif. Lorsqu'elle récupère l'orchestre en cours de route en septembre, les élèves hautboïstes, après un an de pratique, ne savent pas jouer, ont des difficultés à jouer des sons « mélodieux » : le « niveau » des élèves est bas et correspond à celui que nous avons observé lors des séances de l'année scolaire 2011-2012. Les séances individuelles sont assez douloureuses, les élèves semblent frustrés. Il faut dire que dans cette 4^{ème} session de l'orchestre, les hautboïstes sont des élèves par défaut. Tous auraient préféré apprendre un autre instrument. La plus grande difficulté à obtenir un son « correct » avec un hautbois rend en outre l'implication des élèves compliquée. Pourtant, la professeure parvient à redonner confiance aux élèves, en leur apprenant à réparer l'anche de l'instrument (elle leur donne ainsi l'envie de prendre soin de celui-ci), en leur faisant comprendre comment souffler, comment terminer le son, etc. Nous notons en effet la différence de comportement des élèves hautboïstes entre les deux années. Si l'on ne peut totalement attribuer les progrès réalisés et l'envie de jouer des enfants à un seul effet professeur, il nous semble qu'il est important de noter combien le soutien et l'accompagnement dans la pratique individuelle jouent un rôle fédérateur pour les élèves : « À partir du moment où ils arrivent à faire deux trois choses, tu leur donnes envie de jouer un peu plus ». Elle les a remis en confiance et a su développer une communication : les élèves parviennent à décrire leurs difficultés, à parler des sons qu'ils émettent.

De façon générale, l'ensemble des professeurs de musique sont admiratifs de la façon dont les enfants du dispositif orchestre à l'école réalisent des progrès. Comme nous le raconte la nouvelle directrice du conservatoire, lors de la réunion de bilan organisée au conservatoire à laquelle elle assiste à la fin de l'année scolaire précédant sa prise de poste, une discussion a émergé :

« Ça circulait comme ça dans la réunion, et puis à un moment donné, ce qui était un peu implicite, c'était que ceux qui sont dans le cursus au conservatoire et qui ont plus de temps d'enseignement, individuel, euh... avanceraient plus vite que ceux qui sont dans ce dispositif "Orchestre à l'école" ou dans le dispositif (Nom du dispositif hors temps scolaire). Et puis un des enseignants (...) jouant sur l'implicite, renverse le propos, en disant : "Mais non, je trouve que ceux de l'Orchestre à l'école et de (nom du dispositif hors temps scolaire), ils avancent *beaucoup* plus vite !". Et il a dit : "Mais oui, ils savent prendre une pulse, écouter les autres, faire des propositions, euh... Enfin voilà, alors que nos p'tits élèves qui sont ici (au conservatoire) au bout du même temps de l'année scolaire, ils savent pas faire ça" ».

Posant nous-mêmes la question aux enseignants, ils s'accordent tous sur les progrès réalisés en deux ans et l'autonomie acquise par les élèves. La musicienne intervenante nous explique en entretien que s'il est, par exemple, nécessaire de diminuer la durée des différentes séquences de travail par rapport à d'autres publics, certains élèves peuvent être « surprénants ». C'est le cas notamment d'un apprenti trompettiste, que nous appelons Amin, dont la qualité de l'écoute musicale et la capacité à reproduire de lui-même une partition sont jugées « impressionnantes ». Quand nous évoquons avec la musicienne intervenante un concert qui vient d'avoir lieu, celle-ci pointe des éléments importants parmi lesquels le fait que « pas une seconde les enfants étaient là pour se montrer eux, ils montraient un groupe, on est passé d'un phénomène individuel au collectif ». Ils avaient « conscience qu'ils avaient quelque chose à faire d'important, qu'ils avaient une image à donner, ils étaient des musiciens à part entière ». Elle note avec satisfaction qu'ils font preuve lors des concerts d'une grande concentration et d'une attention parfois sensiblement plus élevée que lors des contrôles de français et de mathématiques. À propos d'un dispositif autour d'un film d'animation qu'elle a mis en place dans deux écoles de la ville, l'une dans un quartier favorisé, l'autre au sein de l'école qui accueille le dispositif « Orchestre à l'école », elle nous indique que lors du concert donné le samedi après-midi en centre-ville, alors que seulement 13 élèves sont présents sur 23 pour l'école favorisée, ce sont 22 élèves de l'école du quartier défavorisé sur les 24 qui sont inscrits : « À (Y), ils ont dû se dire : "Oh ben on a un concert mais nous, ce qu'on fait ça dure 2'10", voilà. Alors que là-haut c'est important, alors qu'eux ben ils ont pas de voiture ».

Ainsi, la « reconnaissance » de ces élèves est parfois bien plus forte que celle des autres publics, celle-ci constituant un facteur clé du succès pédagogique côté professeurs. En effet, elle nourrit profondément l'enthousiasme des professeurs dans le cadre du dispositif. *A contrario*, parmi les sept professeurs du conservatoire, nous notons lors de nos observations, que l'une des professeures est nettement en décalage par rapport aux autres. Elle semble blasée par rapport à ses élèves instrumentistes, ses comportements (réflexions et agacements) manifestés à outrance à notre égard sous la forme de la connivence (espérée) témoignent de ses difficultés pratiques à enseigner à ces élèves. Il n'est à ce titre pas étonnant qu'elle refuse notre sollicitation d'entretien, et que ses élèves semblent, moins que les autres pratiquants, « épanouis » dans l'orchestre. Alors qu'une élève lui apporte une carte pour Noël, elle la

regarde à peine, la met de côté puis nous regarde et hausse les yeux au ciel, comme pour souligner le désintérêt face à cette forme de remerciement et de marque d'affection¹³⁹.

3.2. Les bénéfiques scolaires de l'apprentissage musical

a) Reprendre confiance dans l'institution scolaire

Les bénéfiques scolaires escomptés de la participation au dispositif sont nombreux : modifier l'attitude envers l'école, améliorer l'ambition et l'estime de soi, développer la confiance envers les autres, initier de nouvelles relations entre élèves d'un groupe-classe. Il ne nous a pas été possible de mesurer dans le cadre de notre enquête l'amélioration potentielle des résultats académiques des élèves appartenant à la classe-orchestre. L'enquête monographique qualitative que nous avons menée permet cependant de recueillir des opinions concernant l'impact de la participation à l'Orchestre à l'école concernant le comportement des élèves au sein de la classe et de l'institution scolaire et l'évolution de leurs résultats. Lors de temps collectifs de reprise, où chacun des instruments joue une partition différente du morceau collectif, nous avons observé à plusieurs reprises que des élèves recherchaient l'approbation de leur professeur, allaient lui raconter des anecdotes, lui offrir un cadeau au moment de Noël, etc. On peut ainsi observer une relation de confiance, permise par l'apprentissage en petit groupe, sur le mode semi-personnalisé, qui peut favoriser pour les élèves en échec scolaire une reprise de confiance sur leurs capacités et plus largement une croyance renouvelée dans la forme scolaire et le corps professoral. Fédérant les élèves autour de projets communs dont la réussite dépend de l'implication de chacun, l'Orchestre à l'école permet de nouer une camaraderie entre les élèves. Elle permet à des élèves peu intégrés ou très timides de s'insérer dans le groupe-classe et de combattre les inimitiés enfantines. Le professeur de saxophone parle de « rejouer les étiquettes » collées sur le dos ou le front des élèves.

Le professeur des écoles en charge de la classe-orchestre semble noter une amélioration du comportement de certains élèves en difficulté scolaire, une meilleure écoute et une plus grande camaraderie. Certains élèves vivent l'orchestre comme un « déclic » selon son expression. Alors que l'apprenti trompettiste Amin est « scolairement complètement à la rue » selon l'opinion exprimée par la musicienne intervenante, du point de vue de la pratique

¹³⁹ D'après des discussions menées avec d'autres professeurs, il n'en a pas toujours été ainsi. Cette professeure était lors des premières sessions très investie et fer de lance de propositions.

instrumentale il fait preuve de concentration et d'un intérêt pour la pratique notés par son instituteur : « C'est là ce qui est intéressant justement, parce que dans ces quartiers-là, avec la musique, on va mettre le doigt sur autre chose et c'est ce qui se passe avec Amin ». Alors que ses mauvais résultats contribuent à le placer au ban de sa classe, il trouve dans l'apprentissage de la trompette un moyen de s'accomplir à l'école. Il semble mémoriser les morceaux rapidement, se distingue des autres élèves par sa capacité à retenir les notes, à les « entendre » et est capable de jouer un morceau qu'il a entendu sans qu'on lui ait montré sur son instrument. Ces qualités d'instrumentiste sont remarquées par les professeurs de musique et ses camarades, et des occasions lui sont offertes de s'améliorer : son « oreille » musicale lui donne le droit de diriger ses camarades lors des concerts et de donner le départ des morceaux, il est le seul élève à réaliser un solo à la trompette lors du concert auquel nous assistons, on lui demande de jouer le morceau pour ses camarades qui sont « perdus », etc. Ces différentes possibilités de démontrer ses compétences musicales permettent une reprise de confiance auprès de ses camarades : le professeur des écoles nous fait part du changement du comportement de la classe à l'égard d'Amin. Il n'est plus la risée de ses camarades, il retrouve du mérite. Ses « succès » musicaux lui donnent par ailleurs du cœur à l'ouvrage pour les apprentissages scolaires communs : alors qu'il avait tendance à botter en touche et à ne pas répondre aux questions ayant intériorisé son faible niveau scolaire, l'instituteur remarque qu'il lève plus souvent la main pour répondre lors des cours. L'effet positif de l'initiation musicale se donne également à voir pour une autre élève qui redouble son CM2. Alors que selon le calendrier scolaire de l'école elle n'aurait pas dû bénéficier de la classe orchestre, son redoublement lui fait intégrer celle-ci. Depuis lors, ses résultats sont en nette progression, mais plus largement le professeur note une plus grande concentration. Il souligne qu'elle est très intéressée par les cours de musique dans lesquelles elle s'investit. Dans ces deux cas, « l'entreprise scolaire » retrouve un sens grâce à une activité hors du périmètre proprement scolaire : l'activité instrumentale n'est pas vécue sur le mode de l'obligation scolaire et ce faisant, l'école n'étant plus seulement pourvoyeuse de disqualification retrouve une considération aux yeux des élèves. L'orchestre à l'école peut servir de courroie de transmission d'une nouvelle représentation de ce que constitue l'institution scolaire : plus seulement une instance de jugement et de classement, mais un outil d'épanouissement. Comme le notait Stanislas Morel à propos des sorties à l'opéra menées avec une classe de ZEP, « l'action doit avant tout permettre de remotiver certains élèves "décrocheurs", d'améliorer les résultats scolaires par une "pédagogie du détour" ». Ce n'est cependant pas la

forme ludique de l'apprentissage qui prédomine : si les premières semaines cette forme d'appréhension des instruments est proposée, elle est remplacée par un apprentissage répondant à des exigences et des contraintes. Les échéances répétées des concerts placent les enfants et les professeurs dans un rapport à l'activité structuré autour d'un objectif qui transforme l'obligation scolaire en partenariat culturel avec des adultes : en effet, le chef d'orchestre qui les dirige est un professeur du conservatoire, les professeurs instrumentistes n'évaluent pas le travail des élèves mais sont au service de leur réussite du concert. Les ateliers, s'ils prennent place dans le cadre du système scolaire, s'en démarquent par une logique du contrat qui fait des élèves des « partenaires » pour le succès des concerts qu'ils vont donner : à plusieurs reprises nous entendons en effet les professeurs responsabiliser les élèves, leur rappeler qu'ils sont acteurs du concert et qu'il leur revient d'en faire un moment réussi. Cette forme d'extra-territorialité des exigences artistiques par rapport à la forme scolaire traditionnelle, faisant des enfants des « musiciens à part entière », à qui l'on fait confiance et que l'on crédite d'un savoir-faire et d'un talent similaire à ceux d'enfants de quartiers favorisés, constitue une rénovation du contrat pédagogique qui fait le quotidien de ces élèves.

Si l'effet sur les résultats scolaires peut être remarqué pour plusieurs élèves, il ne faut cependant pas s'arrêter à ces cas particuliers pour en sentir tous les bénéfices. Au niveau de la classe dans son ensemble, l'apprentissage instrumental révèle également son attrait : il permet de renouveler les formes des échanges entre les élèves, entre les élèves et leur professeur et les rapports des élèves avec ceux des autres classes. Le fait que la classe orchestre soit identifiée et valorisée au sein de l'école dans son ensemble donne une visibilité et une importance aux élèves par rapport à ceux des autres classes : la fierté d'apprendre à jouer d'un instrument est convertie en instrument de placement dans la cour de récréation. Et ce d'autant plus qu'elle permet aux élèves de voyager : des rencontres et échanges avec d'autres classes-orchestre sont régulièrement organisés. L'apprentissage musical est ainsi à l'origine d'une découverte large : découverte d'un instrument, échanges avec plusieurs professeurs, visites pédagogiques, rencontres avec d'autres classes, etc.

b) Tisser une relation de confiance entre les familles et l'école

Le stage proposé pendant les vacances de la Toussaint au sein du conservatoire¹⁴⁰ est l'occasion pour les élèves de franchir la porte du lieu : alors que les séances hebdomadaires se déroulent dans leur quartier et école, au sein d'un environnement qui leur est familier, le stage de la Toussaint qui leur est proposé se déroule au conservatoire. Le suivre impose aux élèves un double décentrement : faire de la musique hors temps scolaire pendant la période de vacances et au sein d'un lieu le plus souvent inconnu, se situant dans un autre quartier de la ville. Le déplacement spatial dans la ville, du quartier populaire vers le centre-ville où se trouve le conservatoire est également un déplacement social : au sein du conservatoire, les élèves et leurs parents se confrontent à des personnes qu'ils n'ont pas l'habitude de côtoyer. La musicienne intervenante en milieu scolaire nous explique ainsi avoir constaté une évolution dans le rapport des familles au lieu, preuve que le dispositif « Orchestre à l'école » a trouvé incontestablement une place dans le quartier, qu'il fait l'objet d'une reconnaissance et qu'il a permis de débloquent l'accès à un public « empêché ». Alors que les premières années, les parents déposaient leurs enfants sur le parking du conservatoire, sans les accompagner à l'intérieur, n'osaient pas franchir la porte, elle a remarqué que désormais les parents rentrent attendre leurs enfants. Le fait que les parents se sentent le droit de rentrer dans l'enceinte du conservatoire indique que le dispositif a fait tomber des interdits symboliques au sein du quartier. Le conservatoire, de même que le théâtre de la ville où se produisent en spectacle les élèves, est désormais un lieu identifié (spatialement) et un lieu autorisé (symboliquement). Les élèves participant au dispositif se sentent légitimes à en franchir les portes. Ils y côtoient des élèves d'autres milieux sociaux, se déplacent dans la ville. En rentrant dans le conservatoire, les parents (les mères surtout) peuvent parler aux professeurs : cette première étape est importante. Elle permet de créer une relation de proximité, de tisser une confiance entre des acteurs qui ne se parlent pas d'ordinaire. Pour la musicienne intervenante, cette possibilité de rencontre est très importante. Elle considère que si le conservatoire « montait » dans le quartier comme la médiathèque, « s'il y avait des cours du conservatoire faits là-haut, s'il existait un pôle dédié, les enfants iraient, là ça changerait la donne ».

Pour autant, l'année où nous menons nos observations, seules deux élèves en bonne situation scolaire par ailleurs, ont suivi ce stage. Si sa fréquentation peut être saisie, a minima, comme un indicateur de « réussite » du dispositif à générer une envie d'aller plus loin que

¹⁴⁰ Il est proposé à l'ensemble des élèves du conservatoire, afin de découvrir de nouvelles pratiques ou de se perfectionner. Il est ouvert aux enfants de l'école primaire concernée.

l'atelier scolaire, alors il est nécessaire de faire le constat de la difficulté soit de susciter le désir de pratiquer d'un instrument, soit de rompre avec le sentiment de « n'être pas fait pour ça ».

3.3. Comment expliquer la difficulté des élèves à continuer dans les murs du conservatoire ?

Après le dispositif « Orchestre à l'école », les élèves qui rentrent au collège ont la possibilité de continuer à suivre des cours dans le cadre des ateliers de découverte proposés à l'école sur le temps extrascolaire. Ils peuvent également s'inscrire au conservatoire. Ces « passages » vers l'apprentissage instrumental hors temps scolaire sont en réalité très rares et se soldent souvent par des échecs. Comment comprendre la difficulté des élèves à continuer l'apprentissage ?

a) Un objectif qui n'est en réalité pas central ?

Il semble en premier lieu que le dispositif ne soit pas conçu et mis en œuvre dans la volonté d'amener les élèves à poursuivre leur apprentissage au sein du conservatoire. « Quand on m'a présenté le projet, on m'a dit que l'objectif c'est pas d'amener les enfants au conservatoire, parce c'est pas une politique de consommation », nous dit la professeure de hautbois qui a intégré le dispositif quelques mois avant notre entretien. Si l'ambition est de permettre à des élèves de pratiquer, pendant deux ans, un instrument gratuitement, il ne s'agit pas pour autant de « faire de la retape » pour le conservatoire selon la formule du professeur de saxophone à l'origine du projet. Les professeurs ne cherchent donc pas à y attirer les élèves. De fait, passés les deux ans de formation au sein de la classe de CM1-CM2, rares sont ceux qui franchissent la porte du conservatoire.

La faiblesse des incitations professorales à poursuivre la pratique instrumentale au conservatoire semble, d'après les entretiens réalisés, liée à l'anticipation de la difficulté des élèves à s'adapter au conservatoire, les échecs précédents jouant un rôle d'intériorisation pour les professeurs de musique les conduisant à éviter de conseiller la poursuite de l'apprentissage. Indiquant à chacun des professeurs notre souhait de pouvoir rencontrer des élèves ayant poursuivi leur apprentissage au conservatoire, tous m'annoncent qu'il y en a peu et me renvoient vers un autre professeur qui « lui doit en avoir un ». Au final, pas un seul professeur n'a pu nous donner les coordonnées d'élèves qui auraient poursuivi leur

apprentissage : s'ils sont rares, ils ont aussi la particularité d'avoir arrêté leur parcours rapidement. À quels obstacles se heurtent les élèves au sein du conservatoire ?

b) Des obstacles symboliques et géographiques

Le conservatoire dispose d'une grille tarifaire modulée selon le quotient familial des (futurs) élèves, le coût de la formation au conservatoire ne saurait donc être présenté comme le frein majeur à la pratique (même s'il peut l'être). C'est plus la connaissance même des enseignements proposés au sein d'une structure dédiée, et celle conjointe des possibilités de pratiquer à un coût modique qui semblent être les variables centrales. Lors de l'entretien que nous avons réalisé avec la directrice du conservatoire, celle-ci insiste pour nous dire l'importance à ses yeux que le dispositif soit identifié par les élèves et leurs parents comme lié au conservatoire

Le premier obstacle qui explique la rareté des parcours de musique qui se poursuivent au conservatoire est de nature géographique : le conservatoire est éloigné du quartier où habitent les enfants du dispositif « Orchestre à l'école ». La directrice du conservatoire y voit un élément notable : « Identifier le lieu, se dire qu'on peut y venir et le fréquenter, descendre du quartier jusqu'ici. C'est tout bête, mais... voilà... y a des résistances ». La nécessité de devoir prendre les transports en commun pour se rendre au conservatoire crée une distance avec le monde de proximité et d'entre-soi au sein duquel vivent les familles du quartier. Des obstacles symboliques renforcent cet éloignement : issus d'un quartier défavorisé, les enfants se confrontent au conservatoire à un monde social éloigné de celui fréquenté au quotidien : il y a un coût symbolique à fréquenter des élèves d'un autre milieu social que le sien. Si collectivement, les élèves sont fiers de représenter le quartier pendant les concerts donnés dans le théâtre municipal ou lors des excursions pour aller rencontrer un autre orchestre, individuellement la démarche semble plus dure à mettre en place. Le stage organisé au sein du conservatoire pendant les vacances de la Toussaint n'a été suivi, l'année de nos observations, que par deux élèves de toute la classe. Celles-là mêmes qui fréquentent également l'atelier périscolaire qui se déroule à l'école juste après la classe. En l'absence d'entretiens réalisés avec les élèves et leurs familles, on ne peut pas pour autant considérer que l'envie ne soit pas présente. Mais elle peut se heurter à des formes d'auto-exclusion.

c) Un contrat pédagogique trop différent

Une fois la porte du conservatoire franchie, que deviennent les élèves qui ont « sauté le pas » ? S'il ne nous a pas été possible de réaliser des entretiens avec ces enfants, c'est en premier lieu parce qu'ils ne sont plus élèves du conservatoire : ils l'ont fréquenté quelques semaines ou mois mais n'ont « pas tenu » le rythme, n'ont pas su faire face aux exigences de l'institution. Le cadre d'apprentissage qui leur est proposé au sein du conservatoire diffère profondément de celui rencontré dans le dispositif « Orchestre à l'école » et ce par un critère majeur : à un apprentissage collectif succède un format individuel, ou en binôme.

Les rares élèves qui ont tenté de continuer la pratique instrumentale au conservatoire ont été, d'après la directrice du conservatoire et les professeurs de musique, découragés par un cadre contraignant et des pratiques pédagogiques différentes de celles auxquelles ils ont été initiés dans l'orchestre : s'ils conservent parfois le même professeur – ce qui semble être un élément majeur pour maintenir l'envie d'apprendre – le cadre non collectif de la situation pédagogique rend aléatoire le maintien dans l'activité. Il faut en effet noter que l'apprentissage collectif de la musique et les échéances festives récurrentes que sont les concerts contribuent à expliquer l'adhésion des enfants dans le cadre scolaire. Au sein du conservatoire, les occasions de se produire sur scène sont moins nombreuses et lorsqu'elles ont lieu, elles sont souvent tournées vers l'évaluation de savoirs acquis. L'échec du transfert de Steve, seul élève du professeur de flûte traversière, qui s'est inscrit au conservatoire en provenance de l'orchestre s'explique pour ces deux raisons, ainsi que par le changement d'enseignant, comme l'explique lui-même le professeur :

« Ça s'est pas très bien passé. Ben euh, pour plein de raisons je crois. La première, c'est que, effectivement, il s'est retrouvé dans un cours euh de flûte quoi. Euh... avec pas d'orchestre correspondant à son niveau. Puisqu'il y en avait pas sur le site du conservatoire (...); Et donc il s'est retrouvé (...) à aller s'inscrire au conservatoire et quand on s'inscrit au conservatoire ben on s'inscrit dans... Alors évidemment, là c'est en train de changer, donc là je parle de l'ancien temps, mais dans un cours d'instrument. Avant tout. Éventuellement la formation musicale si on veut y aller, et là ça commence déjà à faire beaucoup, et puis alors la pratique collective on n'en parlait même pas quoi. Donc moi encore il était en cours à deux avec une autre flûtiste qui était de son niveau. Euh je crois que très vite c'était trop décalé, par rapport à ce qu'il avait vécu à l'orchestre. Euh... C'était une année où j'accueillais, c'est pas du tout pour me décharger mais où j'accueillais une stagiaire, et il se trouve que le jour où elle venait c'était le jour où Steve avait cours (...). Et je pense qu'en fait j'ai fait une bêtise, c'est-à-dire que probablement j'aurais pas dû lui laisser ce cours-là (...). Steve avait installé aussi un rapport hyper fort avec moi, mais pareil parce que je sais pas, je devais représenter quelque chose d'important pour lui ou voilà. (...) Et puis peut-être aussi tout d'un

coup, je sais pas, il s'est rendu compte peut-être que de venir travailler avec moi comme ça, au conservatoire, je sais pas, il a pas trouvé son compte ou quoi ».

La réforme du projet d'établissement portée par la nouvelle directrice du conservatoire pourrait selon elle permettre aux élèves intéressés de poursuivre leur apprentissage instrumental sans vivre un trop grand « écart » entre les formes rencontrées à l'école pendant deux ans et celles prises par l'enseignement au conservatoire. C'est en effet à ce niveau que pour elle gît le problème majeur et sur lequel elle fonde les transformations qu'elle veut impulser :

« C'est certainement qu'ils ont commencé sur des trucs tellement différents, que quand ils arrivent ici avec euh... cette division euh... ce côté un peu plus élémentaire, etc., ils tiennent pas. Donc on a commencé à avancer là-dessus, d'une part en réformant l'enseignement de la formation musicale ici ».

On peut également faire l'hypothèse que cela peut être bénéfique à d'autres élèves du conservatoire, et pas seulement les élèves défavorisés.

4. Conclusion

La réussite de l'action – au sens où elle est bien implantée dans l'école et satisfait les élèves et les enseignants (et non pas au sens où elle permet à des élèves d'intégrer ensuite un conservatoire) – repose sur l'implication des différents partenaires sur le terrain de l'action, sur une coordination construite dans l'action et sur l'enthousiasme des professeurs pour les publics d'élèves auxquels ils se frottent. Ce dispositif qui existe depuis neuf ans fonctionne bien car l'équipe qui l'anime est soudée, volontaire, et manifeste un goût pour ce mode d'apprentissage. La cheville ouvrière du bon fonctionnement concret reste la musicienne intervenante dont l'ancrage dans le quartier depuis plus de quinze ans assure la présence et la réussite de l'action. Les occasions données aux élèves de valoriser leurs apprentissages sur le mode du concert leur permettent d'adhérer avec enthousiasme au dispositif : fédérateurs, motivants ils les autorisent à se projeter temporellement vers les échéances. Celles-ci permettent de fixer un cadre au travail mené collectivement et de soutenir l'envie d'apprendre. La variété des pièces musicales étudiées, de même que des enseignements (pratique instrumentale, chant, danse) entretiennent le désir des enfants de participer. Enfin l'enthousiasme professoral des enseignants du conservatoire de même que celui du professeur des écoles sont un facteur permettant l'investissement des enfants.

. **Action n° 5/ Le succès d'un atelier de MAO impossible à reconduire**

L'action de démocratisation que nous présentons ici s'intitule « Passeurs de frontières ». Elle prend place dans une ville de taille moyenne, qui fait partie d'une communauté d'agglomérations. Elle est le résultat d'un partenariat entre l'Orchestre de région, une structure de formation¹⁴¹ associative dédiée à l'ensemble des musiques actuelles (jazz, pop, chanson, rock, funk, rap, musiques du monde, musiques électroniques), qui sont les têtes pensantes de l'action, et trois structures de loisirs implantées dans des quartiers populaires excentrés de la ville (deux centres socioculturels¹⁴² et une maison de l'enfance¹⁴³ sont associés au programme. Parmi les six actions étudiées, « Passeurs de frontières » présente la première particularité de n'être pas organisée en relation avec un conservatoire et d'être portée dès l'origine par plusieurs institutions aux objectifs et attentes diversifiées. Seconde particularité : l'action est difficile à mettre en œuvre et dépend pour chaque session de bouts de financements éparpillés. Elle doit être portée et défendue à chaque saison.

Notre entrée sur le terrain s'est faite en février 2012, alors que l'action proprement dite s'est déroulée entre octobre et décembre 2011. Le comité de pilotage de l'étude qui a sélectionné les six actions étudiées s'est en effet réuni après la fin de l'action. Nous n'avons donc pas pu observer l'action concrète sur laquelle porte notre analyse. Initialement, notre objectif était de suivre le processus d'évaluation de l'action venant de se dérouler et d'analyser la mise en place de celle qui devait prendre sa suite. En assistant à l'ensemble des réunions des différents porteurs de projets, nous nous donnions les moyens de saisir concrètement les logiques plurielles qui gouvernent l'action, la façon dont les expériences antérieures étaient réutilisées pour renouveler l'action à venir, saisir comment elle initiait des questionnements concrets sur des modalités de mise en œuvre, etc. Ces sessions d'observation

¹⁴¹ Elle a trois missions : la formation, l'action culturelle et la création et la diffusion et production de musiques. Elle est une véritable structure de formation qui propose un enseignement de la formation initiale à la formation professionnelle. L'association propose un parcours professionnalisant avec le cursus certifiant « Musicien Interprète des Musiques Actuelles ».

¹⁴² Le centre social a vocation notamment à rendre accessible à tous, les loisirs sportifs, culturels, artistiques et créatifs. Il n'est pas dédié spécifiquement à la jeunesse et propose des services dans des domaines aussi variés que la culture, l'insertion, les loisirs, le logement, l'appui à la scolarité, la lutte contre l'illettrisme, vivre une retraite active, etc.

¹⁴³ La maison de l'enfance est une association de type loi 1901. Elle est gérée par un conseil d'administration composée de parents. Elle a la mission de coordonner et d'organiser des activités éducatives pour des enfants âgés de 3 ans à 14 ans toute l'année.

devaient déboucher sur l'observation de la nouvelle saison du projet « Passeurs de frontières ». C'est cependant l'analyse d'une impossibilité pratique à mettre en place une nouvelle action qui sera observée en lieu et place de l'observation de la réussite concrète à faire fi des difficultés de montage d'un projet. L'analyse que nous menons adopte donc une focale particulière : il s'agit d'une monographie d'une impossibilité de reconduire une action de découverte de la pratique musicale pourtant marquée par le succès pédagogique de la dernière échéance. C'est ce constat paradoxal que nous soulevons ici, mettant en évidence l'importance de la stabilité des personnes engagées dans un projet pour assurer sa continuité. C'est donc un constat d'échec que nous portons et celui de la difficile pérennité d'actions de démocratisation lorsqu'elles se situent à cheval entre plusieurs institutions dont les intérêts à maintenir l'action sont variés et ne répondent ni aux mêmes objectifs, ni aux mêmes calendriers.

Entretiens réalisés (N= 4)	
Directeur de la formation associative dédié aux musiques actuelles	Mars 2012
Coordinateur pédagogique de l'établissement et enseignant du dispositif « Passeurs »	Avril 2012
Responsable de production et d'action culturelle de l'Orchestre de région	Avril 2013
Directrice de la Maison de l'enfance partenaire de l'action	Avril 2013
Observations réalisées = 10 h d'observation	
Réunion de bilan de l'année du projet « Passeurs de frontières » : bilan financier et retours des directeurs des centres sociaux et de la maison de l'enfance	Février 2012 Durée : 2 heures
Réunion de conception du projet « Passeurs de frontières » pour l'année scolaire à venir	Avril 2012 Durée : 2 heures
Réunion de conception du projet « Passeurs de frontières » pour l'année scolaire à venir	Mai 2012 Durée : 2 heures
Réunion de conception du projet « Passeurs de frontières » pour l'année scolaire à venir et présentation des difficultés : rencontre des nouvelles personnes attachées au projet suite au changement dans les centres	Octobre 2012 Durée : 2 heures
Réunion de conception du projet « Passeurs de frontières » : avancée du projet, achoppement du budget, présentation des difficultés	Décembre 2012 Durée : 2 heures

1. De la rencontre avec des artistes et des répertoires à la mise en pratique des enfants des quartiers défavorisés

Le dispositif « Passeurs de frontières » est le résultat de la collaboration de trois types d'institution. Un Orchestre de région, tout d'abord, pour lequel il représente un projet en continuité de ses actions menées en faveur de la démocratisation de l'accès aux pratiques artistiques. L'action telle qu'elle est dessinée dans le programme « Passeurs de frontières » s'inscrit dans la continuité de ses actions culturelles visant l'élargissement de ses publics¹⁴⁴ avec un programme dédié aux étudiants avec des concerts donnés au sein de la faculté entre midi et deux et des écoles primaires avec un accompagnement découverte de la musique classique. Une structure de formation associative dédiée aux musiques actuelles dans un second temps. Trois structures de loisirs qui sont des bénéficiaires de l'action : deux centres sociaux et une maison de l'enfance.

La session 2011 du dispositif sur laquelle nous menons notre analyse constitue la 5^{ème} saison de ce programme. Nous reconstruisons brièvement son évolution dans cette partie afin de mettre en évidence ce qui est présenté comme l'originalité du dispositif 2011 observé.

1.1. Une action de démocratisation qui s'inscrit dans un projet de longue date...

L'action « Passeurs de frontières » est née en 2006-2007. Elle est dans sa première version tournée vers la mise à disposition de publics défavorisés, statistiquement peu enclins à fréquenter des salles de spectacles, de concerts de musique classique essentiellement délocalisés dans les quartiers. Il s'agissait alors de proposer tout au long de l'année des rencontres culturelles autour de concerts et spectacles musicaux aux habitants de trois quartiers populaires et excentrés de la ville concernée. La volonté de permettre à des populations en difficultés sociales ou défavorisées d'assister à des concerts lors de rencontres dans les quartiers est pensée comme le moyen de créer du lien social par le biais de la

¹⁴⁴ L'orchestre a ainsi clairement mis en place des activités classiques répondant à une visée de démocratisation : il s'agit de modifier la composition sociale de son public « traditionnel » en mettant en place des politiques de tarifs préférentiels voire la gratuité pour amener un « non public » à découvrir l'existence de l'orchestre et à pouvoir le fréquenter. Il possède également un volet d'action à destinations des publics définis comme « empêchés » : hôpitaux, prisons, maisons de retraite, etc.

rencontre festive au sein même du quartier et de se familiariser avec des registres culturels supposés renouveler leurs habitudes.

Le projet « Passeurs de frontières » consiste à rendre la musique classique accessible dans le sens minimal d'une accessibilité d'ordre matériel et spatial. En se déplaçant sur les lieux de vie des populations « empêchées », l'objectif est de rompre les barrières potentielles de la non connaissance des activités de l'orchestre tout en facilitant l'accessibilité physique pour ceux qui n'ont pas de moyen de transport. On peut imaginer que l'ambition sous-jacente est de créer un « désir » d'assister aux concerts en s'attaquant aux causes de son inégale distribution spatiale. Complétant le travail quotidien de deux centres sociaux et de la maison de l'enfance partenaires visant à permettre aux habitants de pratiquer des activités culturelles et sportives, il s'agit alors de créer les conditions d'une rencontre entre des artistes et des habitants en amenant les artistes dans les quartiers.

L'objectif était d'ouvrir l'horizon culturel et artistique des habitants de ces quartiers : l'hypothèse qui nourrit l'action est celle selon laquelle les habitants de ces quartiers défavorisés sont étrangers à des répertoires musicaux et artistiques légitimes, classiques notamment, qu'il s'agit par ce biais de leur faire découvrir. La familiarisation à des pratiques culturelles nouvelles passe par la mise à disposition des artistes au cœur des quartiers : en jouant sur le franchissement des barrières spatiales, en rapprochant la musique des habitants concernés, l'ambition est de multiplier les chances que ces derniers se rendent au concert. Le nom de l'action permet de signifier la volonté de rendre accessible la culture musicale à des publics géographiquement éloignés des lieux de spectacle (frontière géographique, spatiale) et socialement éloignés par leurs habitudes. Le bilan extrêmement positif (mesuré tant à l'aune du nombre de familles présentes et de leur avis positif sur ces concerts) de la première édition a incité les différents partenaires à maintenir et approfondir l'action : la résolution d'organiser un grand concert au cœur des quartiers tous les deux ans en juin est prise. Les manifestations culturelles sont gratuites grâce au soutien financier et technique de la ville.

Sur des documents présentant le projet, celui-ci est décrit comme résultant de la collaboration au même niveau de compétence et de décision des centres sociaux et culturels, de la maison de l'enfance, de l'orchestre de région et de l'association pour la promotion des musiques actuelles. En entretien cependant elle nous est décrite à la fois par le chargé culturel de l'orchestre et le directeur de l'association dédiée aux musiques actuelles comme étant initiée par l'orchestre dans le cadre de ses actions de démocratisation « classiques ». L'association de formation aux musiques actuelles s'est, sous l'initiative de son directeur de

l'époque, associée très tôt à l'action dans un partenariat resserré avec l'orchestre. Les partenaires semblent, au vu des réunions observées et au regard de l'entretien mené avec la directrice de la maison de l'enfance, en retrait : ils apparaissent beaucoup plus comme des partenaires « passifs », récepteurs des actions menées pour leur public, mais ne manifestent pas un réel pouvoir de décision et d'invention des activités. On peut à cet égard les considérer comme un troisième partenaire passif dans la mesure où ils apparaissent avant tout comme des bénéficiaires de l'action : leur inscription dans le projet se fait sur la base de l'intérêt des directeurs des centres pour le projet et la volonté de s'y rallier. La particularité du projet « Passeurs de frontières » gît dans cet entremêlement de plusieurs partenaires dont les missions centrales sont diverses. Leur réunion dans le projet doit faire fi des engagements prioritaires de chacune de ces institutions et faire jaillir des intérêts à maintenir l'action. Ceux-ci sont variés et ne répondent ni aux mêmes objectifs, ni aux mêmes attentes, ni aux mêmes calendriers.

Si le programme « Passeurs de frontières » existe depuis plusieurs années, c'est en 2011 – c'est donc le projet sur lequel nos observations et entretiens portent en priorité - que pour la première fois un volet de mise en pratique a été adjoint au projet. Il ne s'agissait pas seulement d'amener un public doublement éloigné (par ses appartenances et difficultés sociales et son lieu de vie) à découvrir, par l'écoute, de la musique vers laquelle il ne serait pas enclin à aller, mais plus nettement de lui faire découvrir par la pratique des répertoires différents de ceux vers lesquels il est porté par ses habitudes. Il convient de noter que la redéfinition de ce projet basée sur l'activation du dispositif (passer du statut de spectateur à celui d'artiste) n'a pas, semble-t-il, donné lieu à un véritable travail de prédéfinition du public visé : les enfants fréquentant les structures de loisirs partenaires de l'action sont visés globalement sans que des catégories d'âge aient été fixées ou qu'une frange particulière soit conçue comme destinataire de l'action. Pour caricaturer, mais nous ne sommes sans doute pas loin de la façon dont est née la première session de mise en activité des enfants, il semble que l'idée lancée sur le mode du « ça serait bien que l'on puisse faire faire de la musique aux enfants »¹⁴⁵ a été transposée rapidement en définition d'un projet concret car elle a pu trouver, en la personne du nouveau coordinateur pédagogique de la structure de formation partenaire de l'action (Étienne), un collaborateur volontaire et compétent pour mener le projet de façon immédiate. Il raconte en ces termes la façon dont il a incorporé le dispositif :

¹⁴⁵ C'est ainsi que cela nous a été présenté en entretien informel lorsque nous avons négocié d'assister aux réunions de bilan de l'action qui venait de se terminer.

« (Le projet) était en cours de construction et du coup voilà... Pour moi, c'était intéressant de prendre la part d'intervention en charge, et du coup j'avais les compétences pour le faire donc, ça s'est mis en place comme ça. (...) C'était en train de se mettre en place et puis quand moi je suis arrivé à ce moment : "Je peux le faire, je sais le faire, j'ai envie de le faire", hop voilà ! Ce genre d'action avec euh avec un public comme ça sur des musiques de ce style-là, c'est des choses que j'ai fait beaucoup. Donc c'est un projet qui m'a parlé directement ».

Étienne a défini le projet pédagogique concret et pris en charge l'enseignement de l'action. Il a été aidé par un stagiaire de l'association dans le cadre de sa professionnalisation : nous n'avons pas pu rencontrer celui-ci.

Cette capacité à déplacer et à fédérer des acteurs de façon rapide fait la force du dispositif, mais aussi sa faiblesse lorsque les principaux partenaires se modifient pour cause de mutation professionnelle, comme nous le verrons plus avant dans notre analyse. Il faut noter à cet égard que cette souplesse du dispositif s'origine en grande partie selon nous dans l'absence d'un cadre institutionnel qui chapeaute l'action, comme ce peut être le cas dans une action du type « Orchestre à l'école ». L'action que nous étudions ici se distingue en effet des cinq autres étudiées par son absence de lien avec un conservatoire : l'action est née d'une volonté de l'orchestre de région d'inscrire dans son volet de politiques à destination des publics empêchés un partenariat avec des structures de loisirs implantées dans des quartiers populaires. L'orchestre n'agit pas comme un prestataire de services : ses actions de « démocratisation » correspondent plus à un éventail de propositions d'activités définies conjointement avec la structure de formation associative auxquelles peuvent accéder les partenaires sociaux arguant de leur intérêt et de leur disponibilité pour se caler sur les disponibilités de l'orchestre. À cet égard l'orchestre peut être appréhendé comme un partenaire « passif » dans le sens où il intervient essentiellement comme une force de proposition mais n'est pas en mesure de proposer une mise en activité proprement pédagogique à l'exception près des rencontres entre musiciens de l'orchestre et enfants.

Le format et le contenu de l'atelier validé en réunion de façon globale, le professeur qui a pris en charge le dispositif formalise un programme plus concret pour les séances. Le cadre matériel (locaux, matériel, financements) et les envies des différents participants structurent en profondeur l'action sans qu'un discours sur la démocratisation n'encadre la définition du dispositif. À aucun moment le terme n'est prononcé en entretien ou lors des réunions que nous observons : si la discussion autour des objectifs et des bénéficiaires a existé lors de la création du projet global, elle n'est plus désormais explicitée. La nécessité de rendre possible une écoute et une pratique musicale classique pour des enfants n'y ayant pas accès est posée

comme un principe, l'enjeu étant de trouver des moyens de la mettre en œuvre. Sa mise en œuvre même n'est pas « travaillée » en amont dans les deux centres sociaux et la maison de l'enfance : les animateurs qui accompagnent et encadrent les enfants dans les ateliers découvrent l'activité en même temps qu'eux. Ceux qui interviennent au sein de la maison de l'enfance se sont d'ailleurs plaints d'avoir été « parachutés » dans l'action selon ce que nous en rapporte la directrice¹⁴⁶.

L'absence de cadre institué définissant un programme et des objectifs de longue durée confère sa malléabilité à l'action et sa souplesse de mise en œuvre puisqu'elle dépend du volontariat et des envies de chacun des partenaires. Le glissement du dispositif initial tourné vers l'écoute vers la mise en pratique des enfants apparaît comme une co-construction des partenaires actifs (l'orchestre et l'association) et passifs (les deux centres sociaux et la maison de l'enfance) qui ont su se saisir d'une opportunité de la réaliser immédiatement. L'enseignant qui a pris en charge les ateliers venait d'arriver dans l'association et il s'est trouvé être la « bonne » personne, au « bon » endroit, au « bon » moment. Sans sa présence lors de la réunion et sa volonté immédiate de prendre en charge le dispositif, peut-être que l'action n'aurait pu avoir lieu, faute d'avoir pu trouver le bon interlocuteur dans les délais. Cette souplesse constitue également la fragilité du dispositif dont la lisibilité et la durabilité des objectifs sont plus difficiles à cerner.

1.2. ... mais dont le volet tourné vers la pratique est une nouveauté

La nouveauté du dispositif dont nous avons été amenée à discuter avec les organisateurs se distingue par un volet de mise en pratique des enfants. Il s'agit de donner l'occasion à des enfants fréquentant l'un des deux centres sociaux ou la maison de l'enfance situés dans des quartiers populaires, qui par leur origine sociale et géographique dans la ville, ont de très faibles probabilités de suivre un enseignement musical, de bénéficier de l'opportunité d'en fréquenter un. L'objectif est de leur permettre de passer du statut de « spectateurs » à celui d'« acteurs ».

L'ambition des ateliers est d'initier à la création musicale à partir de la technique de la musique assistée par ordinateur (MAO pour la suite). À partir de musiques choisies et

¹⁴⁶ La maison de l'enfance recrute des animateurs contractuels pour les périodes scolaires et les périodes de vacances. Ceux qui ont accompagné les enfants dans les ateliers ne sont pas des permanents de la structure associative et n'ont pas pu être sollicités pour des entretiens.

apportées par les enfants et de sons sélectionnés sur un morceau du compositeur et pianiste hongrois Bartok préalablement enregistré par les musiciens de l'orchestre partenaire¹⁴⁷, il s'agissait pour eux de créer de nouveaux arrangements en les mixant sur un ordinateur avec des sons produits par les musiciens de l'orchestre.

L'action a pris la forme de cinq ateliers hebdomadaires en petits groupes de cinq enfants de trois groupes d'âge différents (des 8-10 ans aux adolescents de 14 ans) le mercredi après-midi dans les locaux où est hébergée la structure de formation associative partenaire. Les enfants travaillent en binôme ou trinôme sur un ordinateur en quasi-autonomie à la réalisation d'une composition musicale qui devait être jouée lors d'un concert. Celui-ci mêlerait productions des enfants et concert des musiciens de l'orchestre : l'ambition est bien de croiser les registres musicaux. Ces ateliers ont été animés par Étienne, un professeur de l'association qui est aussi le coordinateur pédagogique de celle-ci. Il a été secondé par un stagiaire. L'une des séances a accueilli le chargé de développement culturel de l'orchestre venu présenter le travail des musiciens avec lesquels ils collaboraient indirectement (puisqu'ils travaillent sur un enregistrement d'un morceau de musique classique réalisé par eux) et qu'ils rencontreraient lors du concert final. Il a expliqué aux enfants en quoi consistait un orchestre de musiciens professionnels, le mécanisme des tournées :

« (J'ai expliqué que) il y a des musiciens qui jouent, qu'ils sont professionnels, qu'ils sont pas forcément très différents des musiciens qu'ils connaissent, qu'ils font aussi des tournées... (...) Enfin voilà, l'idée que... que voilà, c'est des musiciens... Il y a des musiciens classiques, des musiciens pop, etc. Ils voyagent, ils font leur métier, ils produisent une musique. Voilà, ils les découvriraient lors du concert qu'ils donneraient, qu'ils pourraient discuter, leur poser des questions ».

Après une visite des locaux de l'association et de salles de techniques du son, la première séance a consisté en une présentation du projet et de l'orchestre. L'écoute du morceau de Bartok enregistré par les musiciens a été réalisée : les enfants devaient à main levée signaler les sons qui leur plaisaient et qu'ils souhaitaient réutiliser dans le cadre de leur propre composition. Comme nous le raconte le professeur en entretien, il était impossible dans le temps disponible de pouvoir faire écouter plusieurs fois l'enregistrement classique aux enfants : alors qu'il aurait été souhaitable selon lui de proposer une écoute individuelle aux enfants, chacun pouvant prendre le temps de découvrir le morceau, de se repasser les extraits qui l'interpellent, lui plaisent, ceci n'était matériellement pas possible. L'écoute est collective,

¹⁴⁷ Il s'agissait de morceaux d'enregistrements réalisés pendant les répétitions de l'orchestre.

les choix des sons se font à main levée. De même la présentation des morceaux choisis par les enfants pour les mixer avec le morceau classique a été collectivisée : chacun fait écouter son morceau et sur le même principe, les enfants indiquent à main levée les sons qu'ils souhaitent retenir pour les travailler avec les extraits de Bartok. Les enfants ont choisi en majorité des musiques très contemporaines (rap, RnB) passant à la radio et médiatisées. Après ces deux séances d'écoute (la première consacrée à Bartok, la seconde aux musiques des enfants), les quatre séances restantes sont consacrées au travail des morceaux sur un logiciel informatique. Aidés des deux professeurs, les élèves décomposent les sons, apprennent quelques bases rythmiques et à se débrouiller avec le logiciel. Peu d'explications techniques accompagnent la mise en pratique : le minimum vital est expliqué pour permettre une mise en autonomie partielle des enfants sur les ordinateurs. Le dispositif proposé est le même quel que soit le groupe d'âge. Le seul reproche exprimé par les élèves réside dans la durée trop courte des ateliers et l'absence d'autonomie complète pour le travail des enchaînements : comme le dit l'enseignant responsable de la formation dans le dispositif, « on a été obligé de prendre des raccourcis parce qu'on avait la deadline de la présentation en décembre et il fallait qu'on ait des petites choses à présenter ».

1.3. Un projet initial tronqué faute d'argent

La forme concrète prise par l'action est le résultat d'ajustements progressifs entre les différents partenaires, et entre les souhaits pédagogiques et les possibilités existantes - sans que cela ne coûte trop cher - de les réaliser. Dans les réunions, il est patent que la course aux financements prend le pas sur la réflexion sur les objectifs pédagogiques. Ceux-ci sont moins le produit de négociations entre conceptions différenciées des objectifs qu'adaptations aux moyens financiers mis à disposition ou espérés. Il semble que les projets initiaux sont le plus souvent, faute de moyens, révisés à la baisse. La session des « Passeurs de frontières » sur laquelle nous interrogeons les acteurs a ainsi fait l'objet de remaniements progressifs. Entre la conception initiale et la réalisation, tout un pan de découvertes et de rencontres avec l'orchestre de région disparaît, comme l'explique le chargé culturel de l'orchestre :

« En fait, c'était l'idée d'une rencontre... euh... En fait, on a reformaté... Au début, il y avait un projet avec donc des musiciens parrains, de (l'association)... Après, on avait réorienté sur l'idée de travailler sur une prise de sons. Avec un mélange... qui soit une sorte de portrait sonore que puissent faire les enfants en prenant les sons... Au départ, on pensait les sons de leur environnement... prendre des sons pris auprès des musiciens, de l'orchestre... et puis de faire une nouvelle

composition qui se présente. Et... comme le côté prise de son était un peu compliqué, en fait, (le professeur) est parti de sons de musique classique extraits que nous, on a proposé. On a proposé des extraits variés qu'avait enregistrés l'orchestre en live ».

On peut remarquer que la rencontre physique avec l'orchestre pourtant au cœur du projet initial et des sessions précédentes disparaît : ce volet de l'action est en effet le plus compliqué à mettre en place. Il est soit coûteux – les déplacements des musiciens pour une rencontre avec le public des centres sociaux et maisons de l'enfance sont facturés, même si c'est à prix réduits –, soit il est fastidieux de trouver une date où l'orchestre répète à proximité de la ville même. L'Orchestre partenaire a la caractéristique d'être institutionnellement à cheval sur plusieurs départements et de ce fait de répéter sur trois lieux de résidence. Seul l'un d'entre eux se trouve dans la ville où se déroule l'action.

1.4. Les bénéfices de la rencontre entre musique classique et enfants de milieux populaires non théorisés

S'il est un point à noter, c'est paradoxalement l'absence de discours véritablement construits sur le dispositif, ses bénéfices attendus pour les enfants, ses objectifs pédagogiques. Alors que nous nous attendions dans nos entretiens à écouter un discours formalisé assurant la promotion de l'action, déjà construit et brandi comme un faire-valoir de celle-ci, nous percevons à l'inverse une présentation de l'action imprécise et vague. C'est particulièrement le cas chez la directrice de la maison de l'enfance qui peine à préciser les contours des actions mises en place, mélange les dates, n'énonce pas d'objectifs pédagogiques. Invité en entretien à décrire l'action, le responsable de production de l'orchestre décrit avant tout la difficulté à coordonner les différents partenaires et n'énonce pas d'objectifs de démocratisation. L'action semble phagocytée par les conditions pratiques de sa mise en œuvre, la capacité à coordonner des partenaires multiples et à trouver des financements : lors des réunions ne sont ainsi pas discutés des objectifs pédagogiques, sur lesquels une entente tacite semble nette sans qu'ils ne soient redéfinis.

2. Les conditions de réussite de l'action

2.1. « Donner du sens à ce qu'on fait, c'est le plus important »

Pour la directrice de la maison de l'enfance avec qui nous avons réalisé un entretien, l'action est saisie comme une opportunité de développer un projet supplémentaire dans le cadre de ses activités de démocratisation. Lorsqu'elle a pris la direction de la maison de l'enfance, on lui a parlé du projet « Passeurs de frontières ». Son intérêt pour l'action telle qu'elle existe la pousse à prendre contact avec les personnes alors en charge de l'action et à s'y fédérer. L'action est présentée comme « intéressante », « riche » mais elle apparaît plus comme une opportunité qu'une action à construire. Lors des réunions, l'attentisme des directeurs des centres sociaux et maisons de l'enfance est net : ils apparaissent comme « preneurs » d'une action déjà formalisée. Leurs attentes semblent lâches. C'est que ce projet vient s'ajouter à des activités déjà présentes, des projets ancrés dans les habitudes de chacun des centres : la complexité de cette action menée à cheval entre plusieurs centres, son fort aléa et son calendrier pas forcément adapté à chacun des partenaires semblent en faire une action non prioritaire pour les centres sociaux. Pour la directrice de la maison de l'enfance que nous avons rencontrée, pour qu'une action « marche », il faut que « de notre côté on puisse en faire un projet pour l'établissement, il faut qu'on soit dans la continuité ». L'aléa du dispositif « Passeurs de frontières » contrevient à sa stabilité et explique sa difficile appropriation par les directeurs des centres sociaux. Cela est congruent avec le fait que la mise en valeur des actions au sein même des centres est faible : la directrice de la maison de l'enfance fait état ainsi d'une quasi-invisibilité de l'action au sein du centre. Elle a été présentée aux quelques enfants « choisis » pour y participer, mais elle n'apparaît pas dans le planning ou sous formes d'affiches : seuls les enfants fréquentant le centre social le mercredi après-midi et susceptibles d'être intéressés sont destinataires de l'action. La directrice de la maison de l'enfance est à cet égard floue dans la description des modalités selon lesquelles les enfants sont sélectionnés. Ne rentrent pas en ligne de compte des considérations particulières dans le choix du public : parmi les cinq enfants bénéficiaires de l'action, un fait déjà de la musique. L'activité s'inscrit dans une gamme de propositions déjà existantes : l'apprentissage de l'écoute de musique classique fait déjà l'objet d'activités. Le chargé de développement culturel de l'orchestre est ainsi déjà venu au sein de la maison de l'enfance présenter le travail de l'orchestre, et des ateliers d'écoute de musique classique sont organisés. L'action « Passeurs de frontières »

complète un programme de sensibilisation à la musique classique déjà présent dans le cadre des structures de loisirs.

De plus, il ne suffit pas de proposer une activité aux enfants pour que celle-ci fasse sens pour eux : si la volonté de leur faire écouter de la musique classique et de les faire travailler leurs propres goûts musicaux à partir de musiques autres apparaît comme un objectif pédagogique et artistique ciblé, l'engagement des enfants dans l'action est cependant à construire. Il n'est pas donné d'emblée. La directrice de la maison de l'enfance nous a ainsi expliqué qu'il a été nécessaire de rappeler les échéances aux enfants, voire de les forcer à y aller en leur présentant l'activité comme un engagement : « Au niveau de la régularité du travail. Ça... c'est vrai que nous, on les remobilisait bien : "Vous venez, hein ?" ». Le professeur de MAO fait de même remarquer que les enfants des ateliers « étaient censés arriver le premier jour avec des extraits qu'ils avaient choisis, ils arrivaient les mains dans les poches... ». Dès la seconde séance néanmoins, l'enthousiasme des enfants est là. La pratique et la possibilité de faire découvrir ses propres goûts musicaux ont eu raison du désintérêt initial pour la découverte de la musique classique.

2.2. Des partenaires qui savent se mettre à la portée des demandes et attentes des centres sociaux et de la maison de l'enfance

Dans la définition de l'action, deux partenaires ont un rôle structurant. Le chargé de développement culturel de l'orchestre et le professeur de l'association qui a défini en grande partie le cadre pédagogique du dispositif de l'action. Nous revenons sur leurs rôles respectifs.

a) Un « entrepreneur culturel » au sein de l'orchestre

« À titre personnel, moi, ça m'intéresse beaucoup »

Disposant d'une agrégation de musique et d'un DEA de gestion et administration de la musique décerné par l'université Paris-Sorbonne, l'actuel responsable production et action culturelle de l'orchestre est en poste depuis 2010. Il a en charge l'ensemble des actions de démocratisation de l'orchestre à destination de publics « empêchés », dont font partie les publics « scolaires » au sens large (primaire, collèges, lycées, universités). Structurellement, l'action est perçue et présentée par les différents acteurs comme un dispositif compliqué

même s'il est « intéressant » : « Avant que j'arrive, moi il avait une réputation d'un projet un peu complexe... qui faisait un peu peur ». Trois ans après avoir pris ses fonctions de chargé de développement des actions culturelles au sein de l'orchestre partenaire de l'action, cette personne porte désormais un regard similaire sur le dispositif. Il décrit une action nécessitant de « devoir à la fois comprendre la logique des acteurs, ce côté un peu politique, développement du territoire ; et puis du côté plus bricolage artistique, etc. ».

Si les propositions de « mise à disposition » de l'orchestre de région pour l'action qu'il prend en charge sont définies dans le cadre de la mission de « démocratisation » de son poste, elles sont cependant dépendantes dans leur forme concrète des inflexions spécifiques qu'il leur donne. À cet égard, les autres partenaires du projet qui ont connu son prédécesseur signalent la différence d'appréhension de l'action à mener : alors qu'il menait sa fonction sur un mode essentiellement administratif, sans mettre « son cœur à l'ouvrage », l'actuel chargé de production incarne une volonté réelle de mettre en relation l'orchestre et les centres sociaux. S'il reste ignorant de la réalité concrète du quotidien des centres sociaux aux dires des représentants de ces derniers rencontrés et de ce qu'il est « possible de faire faire à des enfants » selon les mots de la directrice de la maison de l'enfance, il se démarque par un entrepreneuriat militant pour rendre possible des actions ciblées. Ainsi ne s'est-il pas contenté d'organiser une rencontre entre enfants et musiciens lors du concert, il est venu présenter l'orchestre lors du premier atelier des « Passeurs » et est revenu « se balader » lors d'une autre séance pour observer ce qui s'y passait. Il joue un rôle d'intermédiaire entre les attentes des musiciens qu'il représente et celles des centres sociaux. Son appétence pour ce rôle de « passeur » est visible lors des réunions et perceptible lors de l'entretien que nous menons avec lui. Il porte une vraie conception de l'action, de ce qu'elle devrait être, émet des avis sur l'état préjudiciable du dispositif à l'heure où nous discutons. Ces avis ne sont pas des effets induits par l'entretien : ce sont des questions qu'il s'est posées en amont et qui orientent ses actions lors des réunions. Avec le directeur de l'association d'enseignement des musiques actuelles, il est celui qui incarne le plus fortement le dispositif. On peut imaginer qu'après le départ de ce dernier, il sera le fer de lance des prochaines sessions.

Son profil professionnel à cheval entre la coordination, la gestion et la musicologie lui permet de comprendre et de définir des objectifs pédagogiques. Pour l'action à naître dont nous observons lors des différentes réunions la maturation, il prend presque systématiquement la parole en premier pour proposer des créneaux et des manières de coordonner les répétitions de l'orchestre à proximité de l'association coordinatrice pédagogique et des centres sociaux. Il

considère que la mise au programme de l'orchestre de région de « Pierre et le loup » est idéale pour le dispositif car cette pièce musicale est adaptée aux objectifs de l'action : adaptée au public d'âge scolaire, facile à mettre en relation avec une volonté d'enregistrer des sons et de créer une coordination avec l'école de cinéma.

b) Étienne, un professeur qui a déjà enseigné auprès de ce type de public

« Étienne, c'était génial, il est vraiment... et puis, il a l'habitude... », « Étienne, bon, c'est un vrai, un vrai intervenant, il connaît bien le public... » ; « Lorsqu'on connaît pas le métier de l'animation aussi, on... on peut se mettre en colère. Alors que là, pas du tout ».

Les appréciations toutes positives du coordinateur pédagogique de l'action, que nous appelons Étienne, mettent en avant sa capacité à s'adapter au public d'enfants qu'il rencontre dans le cadre du dispositif. Comme nous l'avons déjà signalé, son entrée dans l'action s'est faite sur la base du volontariat : intéressé par l'activité, expérimenté dans la pratique et l'enseignement de la MAO, il était objectivement et subjectivement adapté au projet. Il a en effet déjà enseigné à des enfants de quartiers populaires dans le cadre d'une association et a une expérience en musique assistée par ordinateur. Au sein de l'association, il occupe la fonction de coordinateur pédagogique, s'occupant de l'organisation des études, des auditions d'entrée et de sortie, de la définition de cursus pour des élèves détenteurs de bourses spécifiques, etc. À ce volet administratif, s'ajoute une charge d'enseignement : il est chargé du cours de « culture musicale » et d'« informatique musicale », ainsi que des remplacements éventuels lorsqu'un professeur est malade.

Concernant le dispositif en lui-même, l'enseignant compare les cours qu'il donne à des adultes en formation professionnelle et ceux qu'il a dispensés dans le cadre du dispositif. Attentifs, appliqués et ouverts aux apprentissages, les enfants des centres sociaux constituent un public auquel il est facile d'enseigner et auprès duquel il trouve un plaisir à se confronter :

« C'était super frais (petit rire). Ah non au contraire ils sont... certainement... moins pétris de certitudes que... que des gens qui ont un parcours musical et que parfois ça peut rendre hermétique, c'est-à-dire qu'ils sont fermés dans une pratique, une habitude de travail, et dès qu'on leur amène des nouveaux éléments, une nouvelle manière d'appréhender la musique, ça les déstabilise et du coup ils freinent un peu. Là, ils étaient ouverts et vierges de toute représentation en tout cas... enfin... eux en tant que praticiens. Peut-être pas sur ce qu'est un musicien, enfin le regard extérieur, mais eux en tant que praticien. Ils avaient pas forcément de..., ils avaient pas d'appréhension, ça s'est fait très naturellement. Non, moi au contraire, je pense que c'est des publics qui sont vraiment, enfin ils sont supers ouverts. Ils se laissent... enfin c'est un terrain vierge donc du coup... ils prennent,

ils sont là, c'est chouette. Ce que je dis, c'est parfois plus difficile avec des gens qui ont plus de culture justement, enfin plus de culture de musique, la culture du musicien ».

Si les enfants qui ont pris part à l'action en ont un bon souvenir d'après ce que les responsables des centres sociaux et de la maison de l'enfance nous racontent, il est important de remarquer que le professeur coordinateur de l'action partage le sentiment d'une action réussie même si elle a été de son côté exigeante. Afin de tenir les délais imposés par la date du concert, le professeur a dû en partie finir les arrangements lui-même. Disposant de seulement six séances, il était difficile de parvenir à un résultat compte tenu du temps disponible pour ces ateliers sans une intervention conséquente de sa part. Il a ressenti un réel enthousiasme et assiduité des enfants : nous parlant de deux filles, il raconte :

« Elles ont fait sur les deux ordinateurs deux pièces différentes en une séance. La dernière séance, elles ont fait un morceau en entier euh en une séance. Donc vraiment capté le principe, des choses à raconter musicalement et du coup voilà. Ça, c'est ce groupe-là, des plus grands, des ados, qui par le biais d'animateurs était accompagné et a refait une demande de justement de pouvoir poursuivre sur des découvertes d'instrument, des choses comme ça en tout cas continuer à pratiquer... Là y a vraiment eu une accroche quoi ».

Entretenant un rapport plus spontané à la musique, les enfants se permettent selon lui d'expérimenter, de travailler les sons :

« C'est marrant parce que du coup j'ai fait écouter les travaux des enfants à un groupe d'élèves en formation professionnelle qui est en train de préparer, ils vont faire une intervention dans une maternelle. Donc du coup moi je les accompagne sur le projet, sur la mise en place de leurs séances, voir comment ils vont les organiser et euh... ils étaient un peu pétrifiés, et du coup je leur ai fait écouter ce que les enfants avaient produit... donc on a écouté. (...) Sur les cinq qui vont intervenir en maternelle, y en a un ou deux ils sont incapables, en tout cas c'est extrêmement difficile pour eux de se mettre dans une position de compositeur et de composer de la musique. Et ils étaient complètement abasourdis d'entendre ce que les enfants de 8 ans avaient fait ».

Une admiration pour le travail artistique réalisé par les élèves guide ainsi la perception de l'action *a posteriori*.

Étienne a déjà enseigné dans une association à des enfants de milieux populaires : ce qu'il valorise alors c'est la possibilité « de confronter un peu les enfants à des choses qui parfois leur semblent trop loin mais qui le sont pas tant que ça et de venir ici voir un concert, de venir ici, rien que de venir voir le lieu en fait ». Il s'agit pour lui de démontrer aux enfants qu'il

existe peu de différences entre ce qu'ils sont capables de produire et le travail de professionnels :

« La finalité du projet c'était qu'ils se retrouvent compositeurs de musique. Donc être compositeur, c'est faire des choix. Donc du coup les mettre tout de suite dans la situation d'avoir à faire des choix, de se mettre dans cette démarche-là. Là-dedans la technique, l'ordinateur, ils sont accessoires, enfin ça reste qu'un outil dans la démarche, dans cette idée d'amener les enfants à devenir des compositeurs quoi ».

Il s'agit de leur donner les moyens de vivre une pratique musicale « complète ». Il faut noter ici que les différents partenaires considèrent que les enfants ont su créer des pièces musicales méritant une écoute et une analyse comparable à celles appelées par les musiciens de l'orchestre par exemple. Si le format de l'atelier ne permet pas de rentrer dans les détails techniques permettant de maîtriser le logiciel de mixage et d'apprendre à parler de ce qu'on fait, il ne s'agit pas d'un apprentissage au rabais. Il faut noter cependant que l'enseignant ne pense pas son action en termes de « démocratisation » : le terme n'est d'ailleurs pas utilisé. La conception de ce que doit être l'enseignement proposé dans le cadre des ateliers de musique mobilise également peu un discours centré autour de cette idée : ne sont pas évoqués des enjeux sociaux, mais avant tout des enjeux artistiques. C'est dans cette façon d'appréhender le dispositif, comme une « vraie » expérience musicale pour les enfants, que se trouvent certainement les conditions de sa réussite pédagogique et sociale.

3. Un bilan positif ? Un rôle initiatique et démystificateur

« Il faut que l'aventure continue » ; « C'est comme ça qu'on arrivera à amener les enfants au concert » ; « Au niveau des jeunes, il y a une vraie demande pour continuer quelque chose » ; « On en reveut ».

C'est en ces termes positifs que débute la réunion de bilan de l'action qui vient de se terminer. Elle réunit, dans les locaux de l'association de formation à la musique qui a coordonné les enseignements pédagogiques, le directeur de l'association, le professeur coordinateur pédagogique, les chargés d'actions culturelles des deux centres sociaux et de la maison de l'enfance, le chargé de promotion des actions culturelles de l'orchestre et la comptable de l'association. L'enjeu de la réunion est de faire le bilan de l'action menée : bilan comptable d'une part, bilan pédagogique d'autre part. Les trois directrices des centres sociaux reviennent sur l'expérience et en font un retour très positif. Elles ne tarissent pas d'éloges sur l'action, même si elles suggèrent des voies pour améliorer l'action prochaine qu'elles

appellent de leurs vœux. Tous sont d'accord pour qu'il y ait une suite à l'action : « Il faut qu'on soit dans la continuité ». La question de l'action à développer pour l'année scolaire à venir est évoquée.

Quels sont les éléments qui ont permis de fédérer l'enthousiasme des enfants ? Quelles leçons sont tirées de l'action pour améliorer la prochaine session ?

3.1. Les bénéfiques de l'action

S'il a été impossible de faire des entretiens avec les enfants ayant participé à cette action, ceux-ci ne venant pas de façon régulière ou plus dans les centres, nous avons pu interroger la directrice d'une maison de l'enfance associée au projet afin de faire le point sur la façon dont les enfants de son centre ont vécu l'action. Par ailleurs, les partenaires des deux autres centres sociaux ayant accompagné la session « Passeurs de frontières » étant en voie de mutation, elles n'ont pas accepté nos demandes d'entretien. Nous disposons cependant de leurs retours (positifs) concernant l'action, tels que nous les avons entendus et pris en note lors des différentes réunions observées. D'après les différents témoignages que nous avons ainsi recueillis, il semble que tous les enfants aient été conquis par le dispositif qui leur a été proposé : la seule frustration exprimée tient au regret des enfants de ne pas avoir pu être plus autonomes dans la création des morceaux. Les ateliers de musique ont accueilli 5 élèves de chacun des deux centres sociaux et 5 enfants de la maison de l'enfance : les plus jeunes avaient 8-10 ans, les plus vieux étaient des adolescents (14 ans). Les plus jeunes ont été plus réceptifs que les adolescents. Enfin, ils se montrent impatients de recommencer : les directrices des centres sociaux sont unanimes à rapporter un fort enthousiasme des enfants. Sitôt l'action terminée, ils n'arrêtaient pas d'en parler à leurs camarades et dans le centre et à demander quand l'action allait recommencer.

a) Prendre possession d'un lieu et s'y sentir légitime : des enfants fiers d'être là

Les cours de MAO se déroulaient au sein des locaux de l'association qui coordonnait le volet pédagogique de l'action. Ceux-ci se situent dans un équipement culturel municipal de grande envergure situé dans le centre de la ville. Le premier bénéfice de l'action consiste dans la découverte de ce lieu : à proximité du centre-ville et de la gare, au cœur d'un jardin public, ce bâtiment public récent et moderne a été inauguré en 2002. Y cohabitent le conservatoire de musique, de danse et d'art dramatique, une école municipale d'art et des structures

associatives, tournées vers l'enseignement ou les pratiques amateur (harmonie municipale, chorales...).

Les enfants participant à l'action, sauf un, n'avaient jamais franchi les portes de l'établissement : les directrices racontent la fierté des enfants qui y ont suivi les six cours de musique du projet. La directrice de la maison de l'enfance remarque ainsi :

« À part, je vous dis, ce jeune, ce petit X, qui connaît, non, les autres étaient sur les canapés du hall (rire) des petits trucs comme ça. Le lieu, quoi. S'approprier le lieu. Ils se l'approprient très vite, donc ça, c'est bien ».

Le premier bénéfice de l'action a été d'abolir des frontières géographiques et symboliques : se déplacer de la cité au centre-ville, découvrir un lieu d'enseignement artistique, un lieu de concert. Lors des trajets collectifs les amenant sur le lieu de l'action, les enfants débordent d'énergie et manifestent leur joie de changer de cadre, selon ce que racontent les directrices. Avoir cours au sein de cet établissement dans une belle salle toute neuve équipée d'ordinateurs est vécu comme une chance et une fierté : « Pour les jeunes, le fait de venir ici, c'était pas rien en plus de la pratique », nous dit la directrice de la maison de l'enfance. Le chargé de développement culturel de l'orchestre qui est venu assister en spectateur à plusieurs séances nous fait part du même sentiment :

« Ils étaient assez frappés, ou assez fiers, de rencontrer d'autres enfants qui eux étaient inscrits au conservatoire, dans les couloirs... Et du coup, ils étaient là aussi, donc ils reconnaissent qu'ils avaient droit d'être là, ils faisaient quelque chose... Et voilà... ils faisaient des choses, en fait. Donc, j'ai pas précisé, mais j'ai vu deux, trois fois... à des moments... il s'est joué quelque chose d'important ».

L'importance de la découverte du lieu, que ce soit le lieu des cours ou celui du concert, a été perçue également par le coordinateur pédagogique des ateliers :

« C'était chouette de confronter un peu les enfants à des choses qui parfois leur semblent trop loin mais qui le sont pas tant que ça et de venir ici voir un concert, de venir ici, rien que de venir voir le lieu en fait. C'était déjà quelque chose quoi ».

La première réussite de l'action est bien d'avoir permis de déplacer dans la ville les enfants. Pour la directrice de la maison de l'enfance, les enfants du quartier où sa maison est installée se déplacent peu, ne sortent pas du quartier, ils restent dans un entre-soi et s'ils vont en centre-ville, c'est pour faire les boutiques. Du coup, elle considère que la possibilité de découvrir d'autres lieux constitue en soi un enjeu. Au-delà de la découverte du lieu, la régularité des cours permet aux enfants de s'y sentir aussi légitimes que les autres : ils ne sont

pas seulement venus visiter le lieu comme il est déjà arrivé aux centres sociaux de le proposer, ils y suivent des cours. Six semaines d'affilées, ils se sont retrouvés dans une position d'élèves dans ce lieu : il y a là le creuset d'un rapport renouvelé de l'intérieur à la « culture légitime ». Fréquenter le lieu régulièrement, y recevoir un cours, y concevoir une création qui sera jouée lors d'un concert permet de faire tomber des barrières symboliques : se sentant valorisés en dépit de leur appartenance sociale défavorisée, cette activité peut nourrir un rapport renouvelé au monde social dans son ensemble.

b) Se sentir légitime d'être sur scène : rompre avec le sentiment d'indignité culturelle

Proposer de mixer les morceaux amenés par les enfants et un morceau de musique classique participe d'un projet d'aplanissement des frontières entre ce qui, communément, est considéré comme « légitime » et ce qui ne l'est pas, entre ce qui mérite d'être écouté et ce qui ne l'est pas. Le projet de composition musicale proposé aux enfants permet d'ébranler une frontière symbolique. Le gain espéré est celui d'une remise en question de l'indignité culturelle des goûts musicaux des enfants : l'écoute collective devant le professeur et les autres enfants, la désignation de sons appréciés pour les retravailler sur ordinateur, leur diffusion lors du concert doivent permettre la remise en cause des hiérarchies culturelles intériorisées. La mise en activité à partir des enregistrements sonores de l'orchestre donnés à travailler aux enfants les transforme en amont en auditeurs légitimes de la musique classique : écoutant les enregistrements de la pièce de Bartok, ils ont le droit de « juger » de la qualité du morceau, d'en discuter à partir de leurs critères d'évaluation, d'en apprécier ou non des sons. Cette mise en activités permet ainsi de rompre avec une attitude de déférence et de repli envers les formes instituées de la culture. L'idée semble être de produire « un déclic » dans les perceptions sonores des enfants : de rendre « audible » et potentiellement appréciable ce qui jusqu'alors faisait l'objet d'un dénigrement *a priori*, de rompre avec une certaine image de la musique classique perçue comme quelque chose qui ne s'écoute pas ou plus.

La valorisation de l'activité sous forme d'un concert participe de l'adhésion à l'action : elle donne un objectif, un sens à la mise en activité. La directrice de la maison de l'enfance note ainsi que ce qui a énormément compté dans les retours positifs qu'elle a eus des parents et des enfants eux-mêmes est la valorisation sous forme de concert :

« Il y a eu une vraie valorisation de ce qu'ils ont fait. Il y a eu un retour devant un public, les parents. Et donc autour de ce qu'ils avaient créé, au niveau de la

musique. Et puis, il y avait une super projection, un diaporama où on les voyait pendant les ateliers ».

Elle nous indique de plus qu'il a été extrêmement apprécié par les enfants qu'un CD avec leurs créations musicales leur ait été donné. Il permet en effet de rendre tangible et visible la participation à l'action, la composition musicale réalisée :

« Ils ont eu un CD. Ils ont vraiment eu leur CD chacun, avec leur création. (...) Et ça, c'est bien. C'est ça qui est important, le spectacle, tout ça, c'est important pour les enfants. Les copains, la famille : "Ah, t'as vu, j'ai fait ça !" ».

Il permet ainsi d'en parler à ses camarades, de leur faire écouter, ainsi qu'à sa famille. L'objectif que s'assigne le professeur de musique est ici celui d'une désacralisation de ce que représente la création musicale :

« Se rendre compte qu'on s'est vu peu de fois mais que finalement en quelques séances ils ont pu produire de la musique, et quelque chose qui était valable, très valable. Et euh... et du coup... désacraliser peut-être un peu le geste musical, ou en tout cas le fait de devenir musicien. Quand ils voient quelqu'un qui joue d'un instrument, pour eux c'est très compliqué et ils sont tentés de se dire : "Je peux pas le faire". "Hé ben si en fait. Voilà on a passé déjà un petit peu de temps ensemble et puis t'as réussi à faire de la musique" et... c'est très bien comme ça ».

c) Une désacralisation de la création musicale et de la profession de musicien

Faire travailler les enfants sur un enregistrement du compositeur et pianiste hongrois Bartok réalisé par les musiciens de l'orchestre partenaire de l'action participe de la volonté de leur faire découvrir un répertoire musical classique supposé étranger à leurs propres pratiques d'écoutes, à leurs goûts socialement constitués. Avant même que d'être exprimée par les enfants, cette représentation parcourt les discours des personnes engagées dans l'action. La directrice de la maison de l'enfance nous dit ainsi en entretien, alors même qu'elle a une formation musicale et a baigné enfant dans un univers marqué par la musique, notamment classique avec une grand-mère violoncelliste : « La musique classique, c'est... enfin, voilà, c'est pas... ça fait pas rêver ». D'emblée donc le registre classique est présenté comme dénué de sens et d'intérêt pour les enfants à qui on le présente. Les faire travailler à partir de Bartok constitue ainsi un enjeu, voire un défi, consistant à rapprocher des « cultures » qui s'ignorent : « C'est pas dans leur culture non plus, c'est... c'est différent, quoi ». Mesurée à l'aune de cette recherche de transmission d'un « patrimoine classique », l'action est vécue comme une réussite : le chargé de production de l'orchestre remarque avec enthousiasme que lorsqu'il déambule dans les ateliers, il a remarqué que plusieurs enfants chantaient Bartok. Il fait de

cette situation un critère d'une transmission réussie. Il propose ainsi une définition implicite de la démocratisation comme un « projet de conversion du public à des formes symboliques valorisées »¹⁴⁸. De ce cadre de réflexion implicite découle la volonté de mettre en présence des classes populaires défavorisées des œuvres musicales légitimes en se donnant pour objectif de faire pratiquer, voire naître, le culte des œuvres jugées légitimes.

Un constat revient : on « aurait pu aller plus loin sur l'échange entre les musiciens et les jeunes ». Cette frustration signale aussi le sentiment partagé qu'à ce moment-là il s'est passé « quelque chose d'important » selon les termes employés par le responsable de l'action culturelle de l'orchestre. Ce « quelque chose d'important » c'est une rencontre entre deux mondes qui, en dehors de cette circonstance, ont de grandes chances de ne pas se côtoyer, encore moins de pouvoir discuter, échanger et partager le temps d'un concert, une même situation : celle d'artiste. Le bénéfice a un double visage : désacralisation des musiciens de l'orchestre et de la musique classique, légitimation des productions artistiques des enfants. Il permet de faire bouger les représentations du côté des enfants et des musiciens. Ainsi le responsable de l'action culturelle de l'orchestre nous raconte avoir demandé aux musiciens si « ça a été » compte tenu du public bruyant qu'ont représenté les enfants pendant le concert :

« C'est ce que je leur disais mais aux musiciens, je leur disais : "Ça a été ?" Parce que du coup j'ai vu que y en avait devant qui arrêtaient pas de parler, ils étaient là, ils regardaient, ils discutaient et euh... Et les musiciens du quatuor au contraire ils ont dit que c'était génial, enfin voilà, c'était un vrai public vivant et du coup ils sentaient qu'ils étaient intéressés même si leur attitude était pas celle du... spectateur traditionnel du concerto ».

Si la directrice de la maison de l'enfance nous indique que les enfants ont « brassé » pendant le concert, tenant difficilement en place et discutant, les musiciens semblent quant à eux avoir apprécié ce mode d'appropriation du concert.

d) Initier de nouvelles pratiques ?

Si un enfant a dit à la directrice de la maison de l'enfance que le concert lui avait donné envie d'aller au concert, il est difficile de mesurer l'effet à long terme du dispositif « Passeurs de frontières ». Si la mise en activité a permis d'ouvrir l'horizon des perspectives culturelles et a pu, sur le moment, initier un nouveau rapport à la culture, il est difficile de porter un

¹⁴⁸ L. Fleury, « Le discours d' "échec" de la démocratisation de la culture : constat sociologique ou assertion idéologique ? », in S. Girel et S. Proust, *Les usages de la sociologie des arts et de la culture*, Paris, Harmattan, 2007, p. 75-100.

diagnostic sur la persistance dans le temps d'une telle activité ponctuelle. On peut cependant faire l'hypothèse d'une action initiatique et démystificatrice de l'action même si la pratique culturelle n'est pas réitérée dans l'immédiat ou de manière régulière. Elle a pu générer un « capital de familiarité » à la culture pourvoyeur de sens et générateur d'envies futures. Celui-ci trouvera son épanouissement si les centres sociaux parviennent à inclure les familles dans la démarche de découverte des pratiques culturelles. De ce point de vue, leur présence au concert et leur appréciation de celui-ci constituent un premier pas vers une maturation d'un nouveau rapport à la culture.

Si l'objectif est de faire découvrir la pratique musicale à des enfants de quartiers populaires (l'idée sous-jacente étant que des barrières géographique et sociale empêchent ces derniers de fréquenter des établissements de formation) et d'éveiller l'intérêt artistique, n'est jamais évoquée (tout au moins au cours des réunions observées et lors des entretiens réalisés) la volonté de rendre possible des parcours artistiques ultérieurs des enfants.

3.2. Des leçons pour la suite

De cette première session des « Passeurs de frontières » sous forme d'ateliers de mise en pratique, ressortent plusieurs demandes de la part des enfants et des directrices des centres sociaux pour améliorer une nouvelle action.

a) Une action qui doit être préparée en amont dans les centres sociaux

Pour la directrice de la maison de l'enfance, il est nécessaire que l'action puisse faire l'objet d'un travail en amont des ateliers. Il faut en effet « motiver » les enfants, leur donner envie de participer pour qu'ils ne ressentent pas l'activité comme une « imposition »

Lorsque le parcours artistique a été présenté aux enfants des différents centres, il semble qu'ils n'aient pas été très enthousiastes :

« La première séance, je vous dis, il y en a deux, deux filles qui ont dit : "Hin-hin-hin". C'est des choses qu'ils connaissent pas... et (...) je pense qu'elles avaient peut-être pas perçu le résultat, elles avaient peut-être pas vu... ce que ça allait donner ».

L'activité proposée ne fait pas immédiatement sens pour les enfants et adolescents des centres : l'appréhension tient avant tout au fait qu'il est question d'écouter de la musique

classique. Pour lever les réticences, les directrices des centres sociaux mettent l'accent sur la mise en pratique :

« Vous allez écouter autre chose, par contre, mais on part de ce que vous aimez » ;
« On leur a dit qu'ils allaient avoir un concert, que les gens allaient écouter leur musique... » ; « Ils ont vraiment emmené leur musique, ils ont vu qu'ils pouvaient transformer leur musique. Donc ça, après, ben, ils se sont éclatés ».

L'intérêt de l'action doit être démontré en amont.

Les animateurs des centres qui ont accompagné les enfants de leur centre ont fait ressortir le sentiment qu'ils ont eu d'avoir été projetés dans une action qui leur a été imposée et face à laquelle ils n'étaient pas préparés. Cet élément est d'autant plus important à prendre en compte que les directeurs de centres sociaux considèrent que pour qu'une action « fonctionne avec (leurs) gamins », il faut qu'ils aient le temps de les sensibiliser en amont de l'activité. Le coordinateur pédagogique de l'action considère également qu'il est important pour la prochaine session de prévoir une réunion permettant aux animateurs de prendre connaissance des modalités de travail qui seront proposées aux enfants, afin de comprendre et de pouvoir aider : « L'animateur ne sait pas ce qui se passe dans la tête de quelqu'un à qui on demande de tenir un rythme ». Il faut « mettre les animateurs dedans », car ce sont des « courroies de transmission ».

b) Créer une véritable rencontre avec les musiciens de l'orchestre

Dans le projet initial, les enfants des centres sociaux devaient assister à une répétition de l'orchestre et y enregistrer des sons afin de les mixer ensuite avec leurs propres musiques. Faute de moyens, ce dispositif est abandonné : les enfants ont travaillé à partir d'un enregistrement de la répétition fourni par les musiciens. Dans la première mouture du projet, il était également envisagé qu'à l'occasion de la répétition où les sons seraient captés, les enfants rencontrent les musiciens afin de leur poser des questions sur le morceau qu'ils venaient d'entendre, leurs instruments, la musique, les tournées, la vie de musicien, etc. Cette première rencontre devait créer les conditions d'une appropriation des contenus *in situ*.

Les occasions de dialogue avec l'orchestre ont été de part et d'autre jugées trop courtes. En dehors de la présentation faite par le chargé de développement culturel au début des ateliers, les enfants n'ont pas eu l'occasion de rencontrer les musiciens et de leur poser des questions. Le temps dédié à leur rencontre a été pris le jour même du concert pendant les répétitions. Que ce soit les musiciens ou les responsables des structures de loisirs, ce temps de rencontre a

été jugé par tous trop bref. Le partenaire de l'orchestre pour l'action et la responsable de la maison de l'enfance nous expliquent :

« Alors, en amont du concert, les musiciens étaient là. Et du coup, c'était l'occasion, avant le concert, qu'ils viennent, ils posent des questions... Ils étaient très timides... Ils ont pas trop osé, etc. C'était assez bref... je crois que... ils ont regretté que ce soit un peu court après... ».

« Il aurait pu y avoir un échange intéressant avec les musiciens... qu'on a un peu zappé, en termes de temps. On était... dans un timing un peu... parce qu'après, il y avait l'orchestre de musique électronique. Voilà. Et ça, c'est dommage ».

Les musiciens ont découvert l'action et son produit artistique le jour même du concert. S'ils ont compris la démarche de l'atelier, ils considèrent qu'il aurait été souhaitable que les enfants puissent expliquer ce qu'ils voulaient faire passer comme message, ce qu'ils ont voulu construire avec leurs productions. Le chargé de valorisation culturelle de l'orchestre se fait l'écho de la déception des musiciens de l'orchestre lorsqu'il nous indique :

« À aucun moment, et ça, je pense qu'on aurait pu, si on avait su... Je sais pas s'il y aurait eu le temps de le corriger, ou de le faire, avec les rencontres avec les musiciens... On a interrogé les enfants, sur, en cinq minutes, ce qu'ils avaient voulu construire, ce qu'ils avaient voulu dire... ».

Les musiciens auraient aimé, selon ce qu'il nous en rapporte, plus échanger avec les enfants :

« Il y a pas eu tellement de contacts avec les jeunes dans les centres, un échange, etc., c'était un peu informel. Et puis... ben, ils ont trouvé assez court le contact avec les jeunes entre la répétition et le concert. Mais après, nous, on a des musiciens qui y vont de bon cœur... Ceux qu'on sélectionne pour ce genre de projet, enfin, je veux dire, ils aiment bien, donc... oui, ils sont assez... assez preneurs de ce genre d'expérience ».

Si le souhait des musiciens est aisément compréhensible, il faut cependant rappeler qu'il est étroitement lié à leur propre perception de la musique et à leurs expériences : le désir de voir les enfants expliquer un projet, raconter une histoire avec de la musique semble devoir faire l'objet d'un apprentissage. Parler de musique n'est pas « naturel » : tout comme il faut apprendre aux enfants à mixer de la musique sur un ordinateur en ralentissant des sons, en les agrandissant, etc. il faut leur apprendre à mettre des mots sur des sensations musicales, des écoutes. Les attentes du côté des musiciens de l'orchestre semblent estimer le travail créatif des enfants à l'aune de leurs propres catégories de perception et d'évaluation, en surévaluant l'autonomie des enfants dans la compréhension et la capacité à présenter leurs créations.

Tous les participants ont le sentiment qu'il « ne manquait pas grand-chose pour que ça parte, que les questions fusent ». Le dialogue noué entre les enfants du dispositif et les musiciens, même bref, a été l'occasion de rompre avec des idées reçues des enfants :

« Nous, beaucoup de nos musiciens sont assez jeunes... On a plusieurs générations, mais... Je crois que quand ils ont échangé, ils ont aussi expliqué aux jeunes qu'eux aussi, ils écoutent... des musiques d'aujourd'hui, et que... voilà. Et... et donc... normalement le dialogue s'est bien passé, mais c'était un peu court ».

À cet endroit, le même regret exprimé par l'ensemble des partenaires (en réunion tous les responsables de centres le portent, de même que le responsable de l'orchestre) manifeste au-delà du constat d'une occasion manquée, l'insuffisance de la réflexion en amont sur les attentes des différentes parties prenantes. La rencontre avec les musiciens posée comme un principe de base du fonctionnement de l'action, puisqu'il s'agissait, à l'origine, de faire enregistrer des sons aux enfants directement pendant une répétition de l'orchestre, ou même dans sa version tronquée à partir des enregistrements, reste dans la pratique secondaire.

4. Une nouvelle session reportée faute de financements

La dernière session des « Passeurs de frontières » au moment où nous menons l'enquête en 2012-2013 est celle s'étant tenue en 2011. Le constat que nous allons porter d'un échec d'une action à se reconduire ne semble pas un hasard : on pourrait qu'il semble même annoncé lorsqu'on consulte le blog et le site institutionnel du projet. Tous deux ne sont pas alimentés. Le dernier billet sur le premier présente le concert de décembre 2011 : « N'hésitez pas à venir voir car il y a fort à parier que cette expérience n'est qu'un début... ». Pourtant, ce sera le dernier billet publié. On peut y voir sinon un indice d'un désengagement des partenaires, du moins un indice de la difficulté à maintenir intact son activisme dans l'action, lorsque chacun est pris dans d'autres activités.

4.1. Un projet ambitieux en partenariat avec une école du cinéma, l'orchestre, deux centres sociaux et une maison de l'enfance

Lors des différentes réunions auxquelles nous assistons, nous observons la définition progressive du projet pédagogique qui aurait pu être mis en œuvre si des financements avaient été trouvés. Le directeur de l'association pour la promotion des musiques actuelles, son coordinateur pédagogique et le chargé du développement culturel de l'orchestre apparaissent

comme les noyaux durs des prises de décisions. Les centres sociaux semblent plus passifs quant à la définition des actions à destination des quartiers. S'ils défendent les projets devant les organismes susceptibles de les financer, ils ne participent pas à leurs contours pédagogiques.

Le projet de l'action avortée est décrit comme suit dans un document transmis aux différents partenaires par le coordinateur pédagogique :

« En s'appuyant sur le projet de l'orchestre de mise en musique du film d'animation "Pierre et le loup" il s'agit de permettre une pratique culturelle et artistique des jeunes (8/15 ans) des quartiers (...) incluant :

- la réalisation d'un court-métrage d'animation
- l'appréhension de pièces "classique" du répertoire de l'orchestre, incluant écoute et analyse
- des prises de son réalisées lors de répétitions de l'orchestre
- la rencontre et l'échange avec des musiciens de l'orchestre
- la mise en musique du court-métrage à partir des prises de son de l'orchestre

Encadrés par un professeur de (...), un musicien enseignant de (...) et un élève en formation professionnelle à (...), les enfants réaliseront un court-métrage sur le thème de "Pierre et le loup" et du conte pour enfants et créeront la musique de ce film à partir d'enregistrements de répétitions de (l'orchestre de région).

Les enfants imagineront collectivement un scénario simple mettant en scène les figures traditionnelles du conte pour enfant et plus spécifiquement de Pierre et le loup. Ils aborderont ensuite différentes formes et techniques d'animation (image par image, manipulation, marionnettes).

À partir de là, chaque groupe réalisera des personnages et des éléments de décors ayant trait au scénario établi et qui serviront à la réalisation du film. (...) 2 séances de 3 heures, communes aux 3 groupes seront ensuite dédiées aux prises de vues et au montage du film. Un décor miniature pré existant (une forêt réalisée par des jeunes élèves de l'école municipale d'art (d'un quartier de la ville) sera utilisé comme environnement principal du film.

À partir des prises de sons réalisées lors d'une répétition de (l'orchestre), les enfants mèneront un travail de composition en abordant la narration sonore, la gestion des dynamiques et des tensions, les timbres et les couleurs musicales. Le travail de composition se fera via l'outil informatique et les logiciels Ableton live et Reaper. Différents aspects techniques seront abordés : découpage et collage sonore, utilisation des effets, transformation du son, mixage ».

Le projet imaginé pour la nouvelle session est extrêmement ambitieux et compliqué à mettre en œuvre : la volonté de construire une nouvelle session donnant la possibilité aux

enfants de devenir artistes eux-mêmes se double de la volonté de faire participer un grand nombre de partenaires. Ce n'est cependant pas cette ambition qui fait échouer le projet : celui-ci avorte bien avant la prise de contact concrète avec les partenaires. Il n'a pas pris forme car les différents partenaires « actifs » (orchestre et association de formation) souhaitent (doivent) attendre de disposer de financements avant d'engager une nouvelle action. On peut cependant faire l'hypothèse que la mouture du projet avorté aurait été certainement difficile à mettre en œuvre, au moins au niveau de la coordination *ex ante* qu'elle demande. Ce montage pluridisciplinaire à cheval entre plusieurs partenaires de la région a cependant le mérite majeur de reposer sur des institutions qui ont une mission pédagogique, faisant intervenir des publics scolaires d'âge variés.

4.2. Le constat d'un échec à remettre en route une nouvelle action

Quand nous sommes entrée sur le terrain, nous pensions assister aux réunions de bilan de l'action tout juste menée et à celles de concertations autour de l'action à définir pour l'année à venir, avant d'assister à l'ensemble des ateliers dont il était question pour cette nouvelle saison. Nous avons pu observer plusieurs réunions consécutives. La première est consacrée tout entière au bilan de l'action terminée quelques semaines plus tôt : bilan financier d'un côté et bilan pédagogique de l'autre. Les autres réunions auxquelles nous assistons consistent en la mise en place progressive de l'action dans la continuité du projet de l'année précédente : définitions des objectifs pédagogiques, discussions des modalités de soumission pour obtenir des financements, propositions de projets précis. Si un programme se dessine progressivement, et un planning pédagogique émerge finalement en novembre, deux difficultés de nature différente surgissent. La première réside dans le renouvellement d'une partie des membres du projet : au sein des deux centres sociaux concernés, la personne référence de l'action culturelle change suite à des mutations professionnelles. La réunion d'octobre 2012 permet à chacun de faire connaissance, mais pose également le problème de la continuité du projet, sachant que les nouvelles personnes en poste doivent se saisir en même temps de nombreux autres dossiers et ne connaissent pas l'action elle-même. La seconde difficulté, consécutive de la première, consiste à trouver des financements et un porteur de projet au sein des centres sociaux. D'autre part, les calendriers de la ville ne coïncident pas forcément avec la mise en place du programme « Passeurs de frontières ».

Alors même que l'action 2012-2013 devait commencer en décembre 2012 par une écoute et une prise de sons lors d'une répétition de l'orchestre, l'absence de confirmations de la part des centres sociaux semble faire avorter le projet. Alors qu'il avait été convenu que nous adosserions notre enquête de terrain à l'observation d'une action en train de se faire, la non tenue du programme « Passeurs de frontières » ne nous permet pas de mettre à exécution ce projet. Le départ du directeur de l'association, non encore remplacé au jour où nous rédigeons ce rapport, ne nous permet pas non plus de l'interroger sur la non tenue du programme. Enfin le changement de personnes au sein des centres sociaux contrevient également à la possibilité de mener des entretiens avec les participants du programme de 2011. L'on peut cependant tenter de cerner les raisons de l'achoppement de la nouvelle mouture.

a) Un projet trop dépendant de « bouts de » financements épars

L'action avec son volet « mise en pratique » demande un financement plus important que celles mises en place jusque-là. La difficulté à reconduire l'action tient à la difficulté à rassembler des fonds en amont d'une nouvelle session. Alors que l'action prend fin en décembre, pour être en mesure de renouveler celle-ci dès la rentrée scolaire suivante, il aurait été nécessaire que les différents acteurs partent immédiatement à la recherche de nouveaux financements, alors même que l'exercice comptable de l'action venant tout juste de se terminer n'est pas clôturé. Au-delà de ce problème de calendrier, la volonté des différentes parties prenantes de faire tourner les porteurs de projet entre les différentes associations pour maximiser leurs chances d'obtenir un financement rend difficile la continuité de l'action : deux des centres sociaux associés au projet connaissent en effet à ce moment-là une mutation professionnelle des personnes jusque-là porteuses du projet en leur sein. Les personnes sur le départ ne peuvent monter et défendre un projet auprès de la ville ou de la communauté de communes, les personnes qui arrivent ne sont pas présentes au moment où le calendrier impose de déposer les demandes. Par ailleurs la responsable de la maison de l'enfance a déjà porté le projet auprès de la ville l'année d'avant et ce n'est pas à elle de le faire d'après les interlocuteurs de la ville qu'elle a rencontrés :

« Mais c'est vrai que ça a pas été très bien perçu par les financeurs... que ce soit moi qui le fasse. Ils pensaient que c'était plus aux centres sociaux de le faire. (...) Ils me l'ont dit, d'ailleurs. Ils m'avaient dit : "C'est pas à toi de le porter ce projet. C'est aux centres sociaux" ».

À cet imbroglio rendant difficile la rédaction et mise en place d'un projet pour une nouvelle session s'ajoute l'impossibilité pour les deux partenaires actifs du projet (l'orchestre

et l'association de promotion des musiques actuelles) de prendre elles-mêmes l'initiative de solliciter des fonds, car elles bénéficient déjà de subventions.

Ce qui se joue en premier lieu dans l'impossibilité technique de l'action à se reconduire réside bien dans le changement de personnes rencontrées au sein des centres. Mais s'y adjoint une question technico-administrative : où trouver des financements ? auprès de quels partenaires ? dans quels délais ? Ce qui fait la force du projet initial, à savoir le regroupement d'acteurs pluriels (centres sociaux de différents quartiers, orchestre, association disposant de professeurs avec une forte expérience d'enseignement) fait aussi sa faiblesse technique : notamment la difficulté de déposer un dossier dans les temps pour l'année 2012-2013. Si le projet achoppe l'année de nos observations, c'est aussi en raison du manque de financements : le volet de pratique pédagogique proposé en 2011, qui a fait l'objet d'une vive appréciation de la part des enfants, grève le budget du programme et rend impossible de lui redonner vie sans assurer en amont sa survie financière. C'est le premier point soulevé lors de la réunion de bilan de l'action : tout n'est pas encore payé et l'exercice comptable des « Passeurs 2011 » n'étant pas assuré, il ne « faut pas s'embarquer dans une nouvelle action ».

b) Des calendriers qui ne concordent pas, des personnels qui changent

Le chargé de production et des actions culturelles de l'orchestre suggère, pour des raisons budgétaires, aux différents partenaires de trouver le moyen de se greffer à des répétitions de l'orchestre déjà prévues : ce mode de fonctionnement aurait le grand avantage d'être gratuit. En effet, si l'orchestre est un pivot de l'action « Passeurs de frontières », il est impossible que les musiciens se déplacent dans les centres sociaux par exemple ou organisent un concert ou une rencontre avec des enfants sans être rémunérés. Et ce quand bien même les musiciens de l'orchestre qui participent à ces rencontres sont « sélectionnés » : tous les musiciens de l'orchestre n'interviennent pas dans ces dispositifs de démocratisation. Seules les personnes volontaires participent¹⁴⁹. À cet argument financier s'adjoint un calendrier largement prédéfini pour les musiciens, défini plus de trois mois en avance, qui nécessite de prendre les devants pour pouvoir organiser des rencontres. La personne qui au sein de l'orchestre est chargée des actions de démocratisation revient à la charge au cours des réunions sur la possibilité existante et présentée comme à saisir de se greffer sur la création, d'ores et déjà au programme de la saison à venir de l'orchestre, de la pièce « Pierre et le loup ». Il propose au professeur de

¹⁴⁹ Cet argument de « bon sens » fonde en grande partie la réussite de l'action côté orchestre.

l'association d'inventer un parcours pour les enfants à partir du programme prévisionnel de l'orchestre. En entretien il revient sur cette possibilité offerte aux centres sociaux et à la maison de l'enfance, mais non saisie, de faire accéder les enfants à une répétition de l'orchestre. Si l'orchestre représente un partenaire de l'action « Passeurs de frontières », il n'est pas de leur ressort de dépasser le stade de la mise à disposition d'un groupe restreint de musiciens en un temps donné pour des rencontres hors les murs¹⁵⁰. Si l'on peut à proprement parler d'un rapport de force entre les différentes parties prenantes, reste que lors des réunions que nous observons, on peut percevoir que chacun des acteurs semble fortement arrimé à ses propres contraintes et perceptions du dispositif. La volonté d'ancrer les actions du dispositif sur des activités déjà prévues de l'orchestre répond au souci de faciliter les choses, d'un point de vue financier comme technique, mais également à la volonté de ne pas déranger le programme de l'orchestre et des musiciens. C'est en tout cas ce qui ressort des observations menées lors des réunions. En entretien, le chargé culturel de l'action tient un même discours :

« Nous, on avait proposé que... pour cette saison, si on faisait quelque chose... qu'on puisse utiliser, nous, des choses qu'on fait déjà. Ça coûte rien de venir aux répétitions, on était au (lieu de répétition de l'orchestre à proximité de la ville) en décembre, on a demandé spécialement qu'ils puissent venir, prendre des sons.... Éventuellement, sur "Pierre et le loup" qui est une des répétitions, qu'ils puissent venir. On proposait donc de se débrouiller avec déjà les choses qui existent, qui coûtent rien et qui étaient un support... ».

Il fait part de sa déception face à ce qu'il perçoit comme l'incapacité des centres sociaux à se saisir des opportunités qu'il leur a offertes :

« Après c'est difficile de... de faire à la place des gens, quoi... Le plus décourageant c'est de voir que y avait une demande de la part des groupes de jeunes ou de personnes, donc... (...) Normalement, une des règles de l'action culturelle, c'est qu'on travaille avec des groupes qui manifestent un minimum de participation... Si pour des raisons X ou Y, c'est trop compliqué, bon... ben on arrête quoi. Après si le projet veut se relancer... Si ça avait tenu qu'à moi, le projet, on partait de "Pierre et le loup" et puis y avait la répétition de décembre, enfin, bon, on n'est pas du tout prêts, donc... Après c'est vrai que les personnes ont changé... c'est vrai que les personnes ont besoin de redéfinir le projet aussi sur l'année... ».

Ce qu'il perçoit comme un échec est pour lui imputable aux personnes et non au cadre institutionnel flottant de l'action.

¹⁵⁰ N'ayant rencontré que le chargé de production culturelle alors en activité à l'orchestre, nous relayons ici sa propre interprétation en actes de l'activité qui est la sienne au sein de l'orchestre. Le constat que nous émettons ici est donc le résultat de nos observations : plus que l'entretien, ce sont les observations au cours des réunions et la prise en notes des propos qui s'y tiennent qui permet de porter ce constat.

Les centres sociaux ont en effet montré peu d'enthousiasme pour la mise en place d'une nouvelle session. Les mutations des deux responsables des centres jouent un rôle majeur dans l'impossibilité à prendre en charge et à monter le dossier. La directrice de la maison de l'enfance s'est retranchée dans une politique attentiste :

« Du coup, c'est vrai que moi, j'ai pas eu de nouvelles, hein ! Si, Étienne a envoyé des mails, et je me suis dit : "Il y a des choses qui vont arriver après, pour nous". Je pensais qu'il y avait quelque chose qu'ils mettaient en place pour les grands ».

Attendant des nouvelles, elle ne va pas à leur recherche : si le quotidien des autres projets de la maison de l'enfance explique ce détachement relatif, il faut y voir aussi une confirmation de ce que le programme « Passeurs de frontières » apparaît plus comme une opportunité à saisir s'il existe, qu'une occasion inespérée de créer des relations avec l'orchestre. Redoublant en partie des projets déjà existants, sa spécificité n'ayant pas fait l'objet d'un travail d'appropriation de sa part, il est laissé à l'initiative des autres partenaires :

« Bon cette année, on n'a pas particulièrement un projet sur la musique. Par contre, on va profiter de tout ce qui peut être... voilà. Si on peut aller voir un spectacle, si on peut avoir des places pas trop chères... ça, on pourra profiter... on profitera de... On essaie de participer à l'action... On emmène les enfants dans les concerts en plein air. On fait des mini-actions comme ça ».

5. Conclusion

La non tenue de l'action lors de cette année scolaire révèle selon nous particulièrement bien un point saillant de la réussite concrète des projets de démocratisation de l'enseignement des pratiques artistiques : la continuité et la durabilité des personnes au cœur des projets, de même que leur capacité à fédérer les acteurs, semblent jouer un rôle de première importance.

. **Action n° 6/ Un atelier musical pour parents et enfants de 0-3 ans**

. **I – Objectifs et contenu de l’atelier**

1. Présentation des caractéristiques principales de l’action

Cette action, aujourd’hui bien implantée (elle a débuté lors de l’année scolaire 2000-2001), consiste en des ateliers musicaux pour les tout-petits non scolarisés (0-3 ans¹⁵¹) et leurs parents. Elle est menée au sein d’un conservatoire à Rayonnement Communal¹⁵² d’une ville d’environ 32 000 habitants (estimation 2011), chef-lieu de canton de son département. Le conservatoire est localisé dans un quartier excentré de la ville, dans une Zone Urbaine Sensible¹⁵³. L’action est menée en partenariat avec le Service Petite Enfance¹⁵⁴ et le Service Social Municipal qui partagent les mêmes locaux, situés juste en face du conservatoire. Les ateliers ont lieu dans une salle du conservatoire facilement repérable, car toute proche de l’entrée principale et de l’accueil. Lors des quatre premières années de l’action, les ateliers étaient menés dans des « appartements de proximité » au pied des immeubles du quartier, dans l’idée que cela faciliterait la fréquentation par les familles, mais des considérations matérielles (obligation de transporter le matériel et les instruments) ainsi que le constat que les familles n’avaient en fait pas de difficultés à se rendre dans un conservatoire de toute façon proche de chez elles, ont conduit à la décision de les organiser dans les murs de l’établissement.

¹⁵¹ La plupart des enfants ont au moins un an mais il arrive que des bébés de quelques mois fréquentent ces ateliers. Un transat est d’ailleurs à disposition dans la salle où ils se déroulent. L’âge des enfants concernés fait une partie de l’originalité de cette action puisque, en général, les conservatoires n’accueillent les enfants qu’à partir de 5 ans (grande section de maternelle) pour des séances d’« éveil musical ».

¹⁵² Le directeur dit espérer prochainement un financement inter-communal afin de pallier aux moyens limités de son établissement. Lors de l’année scolaire 2011-2012, cet établissement comptait 546 inscrits dont 62 % résidaient dans la commune et dont 18 % étaient des élèves boursiers (pourcentage en légère augmentation puisqu’ils étaient 11 % lors de l’année 2007-08). Sur ces 546 inscrits, ceux qui fréquentent des ateliers d’éveil musical entre 3 et 6 ans sont au nombre de 86, ce qui représente 15,75 % des inscrits. Les 5-6 ans sont 56, soit 10,25 % des inscrits.

¹⁵³ Pour le musicien intervenant qui anime les ateliers, cette implantation de l’école de musique est le fruit d’une volonté municipale « pour faire en sorte que ce quartier ne devienne pas un ghetto, mais qu’y ait un brassage de population ».

¹⁵⁴ Elle s’inscrit dans le cadre de la prévention précoce de l’Action Petite Enfance de la ville.

Les ateliers « Musique parents-enfants 0-3 ans » sont animés par un musicien intervenant (qui sera nommé « Rémi » dans la suite de ce texte), âgé de 49 ans au moment de la recherche, fonctionnaire territorial, assistant spécialisé d'enseignement artistique, employé à plein-temps par le conservatoire. Ils consistent en des « activités corporelles en liaison avec le son et le mouvement », en des « jeux d'écoute, jeux vocaux et chansons », et en des « improvisations »¹⁵⁵. Au moment de l'enquête (2012 et 2013), il y avait trois ateliers hebdomadaires d'une durée de 45 minutes chacun, accueillant chacun au maximum 12 familles¹⁵⁶. L'un de ces ateliers est conçu comme un atelier de « sensibilisation », c'est-à-dire comme un moyen de découvrir l'activité sans obligation de s'inscrire dans la durée. Il est réservé « aux familles qui n'iraient pas spontanément vers le Conservatoire de Musique »¹⁵⁷. À chaque séance de cet atelier de sensibilisation, une personne du Service Social (assistante sociale le plus souvent) est présente, parfois pour accompagner plus particulièrement une famille, parmi « les plus fragiles »¹⁵⁸, qui n'oserait pas se rendre seule à une première séance. En réalité, au moment de l'enquête, cette pratique d'accompagnement systématique était en cours d'abandon pour des raisons qui seront analysées plus loin. Les deux autres ateliers (« permanents ») sont destinés à des parents qui s'inscrivent pour toute l'année scolaire et qui s'engagent donc à venir toutes les semaines.

Une partie des familles du quartier est « orientée » vers les ateliers par les services partenaires. Les professionnelles du Service Social (assistantes sociales et conseillères en économie sociale et familiale) et les professionnelles du Service Petite Enfance (et aussi, parfois, les infirmières puéricultrices de la PMI¹⁵⁹) proposent aux parents d'enfants de moins de 3 ans qu'elles reçoivent d'y assister. Elles sont d'autant plus disposées à le faire qu'elles ont longtemps assisté à tour de rôle aux ateliers de sensibilisation et qu'elles sont donc à même d'expliquer concrètement aux parents en quoi ils consistent (notamment pour les rassurer en expliquant par exemple qu'ils ne seront pas « obligés » de chanter ou de danser ou en parlant du caractère sympathique de Rémi et de son habitude des jeunes enfants). Les ateliers (en particulier – mais pas seulement – les « permanents ») sont aussi ouverts à des familles qui

¹⁵⁵ Cf. *Projet d'établissement 2012-2015*.

¹⁵⁶ Donc environ 75 personnes (enfants et parents) par année scolaire.

¹⁵⁷ Cf. document de présentation de l'action par les services de la ville, transmis en juin 2011 pour répondre à notre demande de recensement des actions de « démocratisation » menées en région.

¹⁵⁸ *Ibid.*

¹⁵⁹ Le Service de Protection Maternelle et Infantile du Conseil Général est donc aussi un partenaire – plus secondaire – de l'action.

viennent spontanément au conservatoire sans forcément fréquenter les services partenaires, mais au moins la moitié des places sont réservées à des familles « orientées ». Pour assurer cette répartition (les demandes d'inscriptions spontanées sont en effet nombreuses), toutes les inscriptions se font au Centre Information Petite Enfance (ex. Relais Petite Enfance) et pas au conservatoire¹⁶⁰. Les ateliers sont gratuits pour tous les participants et réservés aux habitants de la ville.

2. Récapitulatif de l'enquête menée pour cette action

Entretiens (N= 13)
Entretien collectif avec Rémi, le directeur du conservatoire, le directeur des affaires culturelles et l'adjointe à la culture de la ville
Entretien individuel avec le directeur du conservatoire
Entretien collectif avec Rémi et la responsable du Centre Information Petite Enfance
Entretien individuel avec Rémi
Entretien collectif avec deux assistantes sociales du Service Social Municipal
Entretiens avec les mères de 3 enfants toujours inscrits au conservatoire et ayant eu, par le passé, l'expérience des ateliers « Musique parents-enfants 0-3 ans »
Entretiens avec les parents de 5 enfants qui suivent, au moment de l'enquête, les ateliers « Musique parents-enfants 0-3 ans »
Observations = 2h15 d'observation
1 séance d'atelier de « sensibilisation »
2 séances d'ateliers « permanents »

Les entretiens avec le directeur du conservatoire et les responsables à la culture de la ville avaient pour objectif de saisir le contexte général de l'action. L'entretien collectif avec Rémi et la responsable du Centre Information Petite Enfance visait à comprendre la genèse de l'action qui, comme nous le verrons, est essentiellement le fruit de la rencontre entre ces deux professionnels. L'entretien individuel avec Rémi a servi quant à lui à recueillir des éléments

¹⁶⁰ Les ateliers figurent par contre sur la plaquette du conservatoire. De plus, la ville distribue aux familles qui viennent d'avoir un enfant un document récapitulatif de toutes les activités possibles autour de la petite enfance dans lequel les ateliers sont mentionnés.

sur sa pratique enseignante et sur son parcours. Trois séances d'atelier ont en outre été observées pour compléter cet entretien : il s'agissait de repérer en particulier les formes d'apprentissage mises en œuvre par Rémi, ses interactions avec les enfants et les parents, et les réactions des parents et des enfants à ses propositions musicales. L'entretien avec les deux assistantes sociales du Service Social visait à connaître les attentes de ces professionnelles par rapport aux ateliers dans le cadre de leur travail avec les familles, leurs points de vue sur la manière dont les familles se les approprient et leurs points de vue sur le travail de Rémi. Enfin, des entretiens avec les parents ont été réalisés, soit parce que leurs enfants fréquentaient un des ateliers « Musique parents-enfants 0-3 ans » au moment de l'enquête, soit parce que leurs enfants avaient poursuivi leur cursus au conservatoire en ayant eu, par le passé, l'expérience de ces ateliers. En rapport avec la problématique générale de la recherche sur la démocratisation de l'enseignement artistique, il s'agissait en effet de voir dans quelles conditions ces ateliers pouvaient constituer le point de départ d'un parcours « long » au conservatoire. Les entretiens avec les parents avaient pour objectif de comprendre les manières dont eux et leurs enfants s'approprient l'enseignement dispensé, en lien avec leurs propriétés sociales et leurs expériences artistiques et familiales antérieures.

3. Des objectifs partagés entre les partenaires et prioritairement axés sur des dimensions extra-artistiques

3.1. Le lien social en général, le soutien à la parentalité en particulier

Une grande partie des objectifs des ateliers « Musique parents-enfants 0-3 ans » renvoie au domaine du travail social. Cette dimension est d'autant plus déterminante qu'elle est au fondement de la reconnaissance institutionnelle acquise par cette action et, partant, de sa pérennisation. Les ateliers « Musique parents-enfants 0-3 ans » ont ainsi été récompensés à deux reprises (par un prix du Conseil Régional pour leur caractère innovant dans le domaine de la parentalité et par un « Prix Rhône-Alpes de la politique de la ville »), ce qui a permis de les subventionner au cours des premières années, avant que la ville ne les prenne entièrement en charge.

Ces objectifs « sociaux » sont clairement énoncés dans le document de présentation de l'action¹⁶¹. Ils s'inscrivent dans un contexte d'institutionnalisation de la « cause de l'enfant », c'est-à-dire de prise en charge institutionnelle des problèmes éducatifs au sein des familles¹⁶². Il s'agit d'une part de favoriser les liens parents-enfants, c'est-à-dire d'« offrir un temps de socialisation où parents et enfants partagent un moment de plaisir au travers d'une activité d'éveil, où le parent se retrouve premier éducateur de son enfant et où le lien affectif parent-enfant est renforcé ». Les parents sont ainsi présentés comme de « réels bénéficiaires » de l'action au même titre que les enfants. D'autre part, l'action est conçue comme un support du lien social à une échelle plus large : elle vise tout d'abord à « favoriser la rencontre de personnes d'origines socioculturelles différentes » (« la constitution des groupes est organisée afin d'assurer un mélange de familles venues par l'intermédiaire du conservatoire de Musique et de familles ne s'inscrivant pas dans cette démarche spontanée d'aller vers cette structure municipale d'éducation artistique ») ; elle vise également à « favoriser la rencontre intergénérationnelle » (en effet, au cours de l'année, quelques séances d'ateliers musicaux ont lieu au foyer pour personnes retraitées voisin du conservatoire, et des comptines et chansons sont préparées par les résidents) ; enfin, elle entend contribuer au lien social dans le quartier au-delà des participants aux ateliers, par le biais d'une « fête de la musique des tout-petits » organisée dans un square très fréquenté à proximité du conservatoire.

Dans le propos des partenaires directement engagés dans l'action, ce sont aussi clairement les objectifs sociaux qui apparaissent prioritaires, et parmi ceux-là, les objectifs de soutien à la parentalité. Ainsi, aux yeux de la responsable du Centre Information Petite Enfance et des assistantes sociales interrogées, il s'agit avant tout de rompre l'isolement parental (en particulier maternel), de permettre aux parents de faire une parenthèse dans leurs problèmes, de « nourrir la relation parents-enfants » en partageant une expérience « agréable » et « positive », de redonner confiance aux parents dans leurs fonctions éducatives, de « socialiser » l'enfant, etc. L'entretien avec Rémi, le musicien intervenant en charge des ateliers, témoigne quant à lui d'une réelle appropriation des objectifs de ces partenaires sociaux. Il parle lui-même d'« envie commune » et présente les choix opérés comme forcément communs, en employant souvent le « nous » (« Il nous a du coup paru évident qu'il fallait inclure les parents dans l'action » ; « C'est toujours ce qui nous anime au jour d'aujourd'hui, quoi », dit-il par exemple). Cette appropriation par Rémi des objectifs

¹⁶¹ Ils sont repris dans le projet d'établissement mais de manière moins détaillée.

¹⁶² S. Garcia, *Mères sous influence. De la cause des femmes à la cause des enfants*, Paris, La Découverte, 2011.

« sociaux » est perceptible dans la manière dont il gère les demandes d'inscription qui lui arrivent. Alors qu'il est possible pour les parents d'inscrire spontanément leur enfant à l'atelier, il vérifie toujours si la famille n'est pas déjà connue par ses collègues des autres services et si elle ne répond pas aux critères qui auraient pu justifier son orientation. Lors de son entretien, Rémi désigne les partenaires du projet comme des « collègues » et il présente de cette manière aux parents les assistantes sociales qui assistent aux ateliers. La responsable du Centre Information Petite Enfance parle elle aussi de lui comme d'un collègue et on sent dans ses propos qu'elle le perçoit davantage comme tel que comme un représentant du conservatoire. De la même manière, les assistantes sociales interrogées expliquent : « Comme notre interlocuteur c'est Rémi, on n'a pas du tout d'injonction du conservatoire au niveau des objectifs ». De fait, comme on le verra plus loin, l'atelier de Rémi occupe une place à part au sein du conservatoire. Comme il est le seul à intervenir auprès des 0-3 ans, il ne participe que rarement à des réunions avec les autres enseignants de l'établissement alors qu'il rencontre souvent les partenaires sociaux du projet. Lorsqu'il évoque ces rencontres, il montre encore son adhésion aux objectifs « sociaux » de l'action : ces rencontres ont lieu quand sa collègue « professionnelle de la petite enfance » et les assistants sociaux veulent lui parler d'une famille ou, à l'inverse, lorsque lui éprouve le besoin de leur parler pour obtenir un conseil de ces « professionnelles ».

3.2. La musique : un outil au service du travail social et « un plaisir sur l'instant »

Aux yeux des partenaires sociaux de l'action, la pratique musicale lors des ateliers est un outil de travail avec les familles, c'est-à-dire un moyen plutôt qu'une fin : « le support c'est la musique, mais (...) dans un objectif social, de construire du lien pour les familles », dit par exemple la responsable du Centre Information Petite Enfance. Pour les assistantes sociales, les ateliers musicaux sont essentiellement « un tremplin » qui peut donner envie aux familles « d'aller plus loin au niveau d'autres activités » qui n'ont rien d'artistique (comme l'inscription des enfants en halte-garderie). La musique est aussi conçue comme un vecteur d'échanges entre parents et enfants, un moyen de rassurer les parents dans leur rôle de « premiers éducateurs » de l'enfant (les parents doivent d'ailleurs obligatoirement être présents lors des séances d'atelier). Cette priorité de l'objectif de soutien à la parentalité sur l'objectif d'accès à la pratique artistique apparaît de manière significative quand la responsable du Centre Information Petite Enfance dit ne pas proposer l'atelier « musique »

aux parents qui fréquentent déjà l'autre « atelier de parentalité » proposé par la ville (un lieu d'accueil enfants-parents¹⁶³), parce que selon elle cela ferait « doublon ». La spécificité musicale de l'activité est ici mise en second plan. Les propos de Rémi révèlent une conception similaire, par exemple lorsqu'il présente la fête de la musique des tout-petits :

« (C'est) une action qu'on a mise en place, pas tant par rapport à l'aspect « fête de la musique », d'ailleurs souvent on ne le fait pas le jour de la fête de la musique (...) mais l'idée c'est plutôt de faire se rencontrer tous les enfants et tous les parents et tous les professionnels qui tout au long de l'année œuvrent autour de l'éducation artistique des tout-petits et autour de l'éducation des tout-petits en général ».

Dans le document de présentation de l'action, la pratique et l'écoute de la musique sont aussi affichées comme des outils de « communication ». Sont également mentionnés à plusieurs reprises des objectifs de démocratisation artistique et culturelle, au sens d'accès d'un plus grand nombre à la musique et au conservatoire. Il s'agit ainsi d'« ouvrir les pratiques musicales à un public élargi » et de « favoriser l'accès (...) des personnes qui n'osent pas aller vers un équipement culturel ». De plus, les ateliers « Musique parents-enfants 0-3 ans » sont associés depuis 2005 à des « mini-concerts » (de 30 minutes) au cours desquels les enfants de 0-3 ans de la ville, accompagnés de leurs parents ou de professionnels de la petite enfance, peuvent venir écouter des professeurs¹⁶⁴ et des élèves du conservatoire dans l'Auditorium municipal (« une vraie salle de concert » de 235 places) et vivre ainsi « un moment de découverte musicale ». Il s'agit explicitement d'inciter les parents à « pénétrer » dans un lieu duquel ils « s'excluent, pensant qu'ils n'y ont pas leur place ». Lorsqu'intervient cette définition de la démocratisation artistique et culturelle comme premier « accès » ou comme « découverte », les visées « sociales » de l'action ne sont jamais bien loin. Comme les ateliers, les « mini-concerts » sont présentés comme un moment de partage entre parents et enfants et comme remplissant une fonction de « lien social » (ils ont d'ailleurs été mis en place à l'initiative de la responsable du Centre Information Petite Enfance et non du conservatoire) : « Ils sont pour le Conservatoire de Musique une ouverture vers un public différent, donnant à la musique sa dimension de lien social balayant les notions d'élitisme ». Dans cette citation, est clairement mise à l'écart une autre définition possible de la démocratisation : celle qui, au-delà de l'accès ou de la découverte, désigne le fait de viser une certaine « exigence » (*i. e.*

¹⁶³ Il s'agit de lieux en accès libre où les enfants de moins de 6 ans, accompagnés d'un parent ou d'un adulte familial, viennent jouer. Leur objectif est de contribuer à la socialisation des enfants et d'encourager les échanges entre parents, et entre parents et professionnels du lieu.

¹⁶⁴ Selon Rémi, environ un tiers des professeurs du conservatoire ont déjà participé à ces concerts et fait participer leurs élèves.

atteindre un certain niveau de pratique artistique ou, si l'on se situe au niveau de la « consommation » des œuvres culturelles, accéder aux œuvres les plus légitimes). Une telle définition intervient – mais de manière plus secondaire – dans le document de présentation de l'action lorsqu'est évoquée la possibilité d'inscription longue au conservatoire du fait de la fréquentation des ateliers « 0-3 ans ». Dans ce cas seulement, les dimensions « sociales » du projet (*i. e.* le plaisir partagé entre parents et enfant) sont mises au service d'un objectif artistique qui apparaît alors prioritaire :

« Les parents expriment leur confiance envers ces ateliers qui permettent à leur enfant de se sentir bien, et par voie de conséquence cette confiance est accordée aux autres activités proposées par le Conservatoire au fur et à mesure que l'enfant grandit » ; « Le plaisir des parents a son importance dans le processus de réinscription d'une année sur l'autre, ainsi qu'au niveau de l'inscription de l'enfant dans un cursus plus traditionnel du Conservatoire ».

Dans la manière dont les professionnels les plus directement investis dans sa mise en œuvre présentent l'action, cette visée d'inscription au conservatoire sur le long terme n'est pas présente. Les assistantes sociales interrogées ne se soucient pas de savoir si les enfants continuent ou non à pratiquer (« Ça c'est les choix des parents, après » ; « C'est plutôt Rémi qui va proposer »). Pour la responsable du Centre Information Petite Enfance, ce n'est pas un objectif du projet et la musique pratiquée lors des ateliers ou entendue lors des « mini-concerts » constituent seulement une « nourriture de l'instant ». De même, si Rémi constate des cas de pérennisation de la pratique au sein du conservatoire suite à la fréquentation des ateliers, il ne présente jamais cette situation comme un objectif voulu. Lui aussi pense essentiellement la musique comme source de plaisir sur l'instant permettant avant tout de nourrir la relation parent-enfant. De manière significative, lorsque sont abordées avec lui des questions de progression dans la pratique des participants aux ateliers, il ne mentionne que la progression au sens relationnel du terme, en soulignant que des parents qui avaient peu de relations avec leur enfant en début d'année « vont être dans le jeu avec leur enfant » en fin d'année. De même, le CD des séances d'atelier qu'il distribue aux familles en fin d'année est conçu pour capter non seulement les chansons mais aussi « l'ambiance » des séances, et c'est ainsi tout autant la dimension relationnelle que la musique elle-même qui est « introduite » au domicile des parents. Plus généralement, s'il pense, comme les professeurs de conservatoire, que tout le monde n'est pas capable de faire de la musique à « un niveau élevé », il pense par contre que tout le monde est capable « d'avoir une pratique musicale » (*i. e.* pas forcément à un haut niveau et pas forcément via une pratique instrumentale).

3.3. Un partenariat qui fonctionne

Dans cette action, le partenariat entre le conservatoire et les Services sociaux est donc basé sur un partage d'objectifs communs plus que sur un compromis entre des objectifs distincts. Si ce partenariat est pérenne, c'est sans doute parce qu'il ne se limite pas au temps d'élaboration du projet mais qu'il est mis en pratique régulièrement, par le travail d'orientation et de suivi des familles par les services sociaux (lors des rendez-vous avec les familles, les professionnelles de ces services prennent des nouvelles de la participation aux ateliers) et par la participation jusqu'ici régulière des assistantes sociales aux ateliers. Il se pérennise aussi grâce aux nombreuses occasions de rencontres, grandement facilitées par la proximité des locaux des uns et des autres. Plusieurs rencontres informelles ont lieu chaque année, essentiellement entre Rémi et la responsable du Centre Information Petite Enfance, lorsque l'un ou l'autre en éprouve le besoin (« dès qu'on sent qu'on a besoin de se voir », dit ainsi Rémi). De plus, plusieurs réunions formelles ont lieu chaque année avec les assistantes sociales impliquées (en début d'année, en fin d'année, ou pour préparer des événements spécifiques, comme la fête de la musique des tout-petits). La réussite du partenariat repose ainsi sur la personne de Rémi, qui relaie au sein du conservatoire les objectifs portés par ses partenaires, prioritairement axés sur le soutien à la parentalité et le lien social.

4. Le rôle essentiel du musicien intervenant au sein d'un établissement réceptif

4.1. La genèse et la pérennisation de l'action étroitement dépendantes de la personne de Rémi

Les ateliers « Musique parents-enfants 0-3 ans » occupent une place un peu à part au sein du conservatoire. S'ils sont présentés dans la plaquette de l'établissement avec les autres ateliers d'« éveil musical », ils revêtent en réalité plusieurs particularités par rapport aux ateliers censés prendre leur suite¹⁶⁵. Ils sont gratuits là où les autres sont payants, se déroulent en présence des parents là où les autres organisent progressivement l'absence de ces derniers,

¹⁶⁵ Dans ce conservatoire, il existe des ateliers pour les 3-4 ans et pour les 4-5 ans, avant l'inscription en « éveil musical » proprement dit pour les 5-6 ans.

et l'inscription se fait au Centre Information Petite-Enfance alors que les inscriptions pour les autres ateliers s'effectuent directement au conservatoire. Surtout, les participants aux ateliers « Musique parents-enfants 0-3 ans » ne sont pas comptabilisés parmi les élèves du conservatoire alors que les enfants le sont dès 3 ans, à partir du moment où les inscriptions sont gérées par le conservatoire lui-même. Le directeur de l'établissement explique ainsi : « Les gamins qui viennent aux ateliers, on ne s'en occupe pas nous directement, c'est ça qui est particulier dans ce projet ». Cette place particulière apparaît aussi dans le projet d'établissement puisque, dans la liste des enseignements, les « ateliers musicaux interactifs parents-enfants-musicien intervenant » sont présentés dans un point à part du point consacré à l'éveil (qui concerne les enfants à partir de 3 ans).

En fait, les ateliers « Musique parents-enfants 0-3 ans » ne sont pas nés d'une volonté du directeur du conservatoire. C'est Rémi qui est à l'origine de leur création¹⁶⁶. C'est lui aussi, et non le directeur, qui a envoyé avant le début de l'enquête, le document de présentation des ateliers signé par les services de la ville, afin de proposer que ce projet fasse partie de l'étude (les directeurs de tous les conservatoires de la région avaient été sollicités afin de recenser l'ensemble des actions de « démocratisation » menées sur le territoire). Lors son entretien, le directeur n'a rien de très précis à dire à propos des ateliers « 0-3 ans » et renvoie systématiquement à Rémi pour comprendre la genèse et le fonctionnement du projet :

« C'était l'idée de Rémi au départ d'intervenir plus tôt » ; « L'action, c'est vraiment lui, c'est vraiment lié à sa personnalité, à sa démarche, (au fait qu'il) a été extrêmement actif depuis des années » ; « Moi je n'interviens pas là-dedans, dans le contenu pédagogique, etc. ».

Il précise que, compte tenu des moyens limités liés au fait que le conservatoire est situé dans une « petite ville » (deux directeurs à mi-temps¹⁶⁷ et pas de chargé d'action culturelle comme il peut en exister dans des conservatoires plus importants¹⁶⁸) « (s)on niveau de coordination est assez limité » et que cette coordination a été « confiée » à Rémi : « C'est lui qui est responsable de tout ça. Il est à la fois coordinateur et intervenant. Il fait absolument

¹⁶⁶ Auparavant, Rémi a aussi proposé la création de la classe d'éveil musical pour les 5-6 ans qui, avant son arrivée, n'existait pas au sein de ce conservatoire.

¹⁶⁷ Le directeur interrogé est celui qui est à la direction de l'établissement depuis sa création (près de 30 ans). Au moment de l'entretien, il organise le passage de relais auprès de son co-directeur et futur successeur, ce qui explique ces deux mi-temps.

¹⁶⁸ Mis à part les deux directeurs, le personnel administratif comprend deux secrétaires, une personne chargée de l'entretien et un concierge.

tout le suivi d'organisation »¹⁶⁹. Lors de la rédaction du projet d'établissement, c'est aussi Rémi qui rédige la partie consacrée aux ateliers petite-enfance, à leurs objectifs et contenus.

Rémi a pu monter ce projet autour de la petite enfance, parce que ses préoccupations, issues d'un parcours qu'on analysera plus loin, ont rencontré à un moment donné celles de la responsable du Centre Information Petite Enfance de la ville qui avait été embauchée sur un poste de « prévention petite enfance » (le Service Social a été associé dans un second temps). Ils se sont rencontrés bien avant le début de l'action, lorsque Rémi était intervenant en écoles maternelles. Ils ont monté ensemble le projet sur plusieurs années, ce qui leur a permis de concilier leurs attentes. Cette collaboration leur a permis d'obtenir plusieurs types de financements (cf. *supra*) puis le soutien de la mairie, en travaillant sur les arguments permettant de convaincre de l'intérêt de travailler avec des petits enfants. Dans son entretien, Rémi témoigne en effet à plusieurs reprises de la difficulté à faire reconnaître, auprès des collègues du conservatoire ou auprès de la municipalité, cet intérêt ainsi que les compétences spécialisées dans ce domaine, le travail auprès des plus petits étant peu valorisé voire incompris :

« Y a un peu cette idée tu sais que... puisqu'il s'agit de jeunes enfants, y a pas besoin de... de professionnels spécialistes » ; « Y a une période où effectivement fallait vraiment défendre ça pour qu'on soit entendu, pris au sérieux, quand on parlait de petite enfance. Après, y a une deuxième période où... ça y est, c'est mis en place (...) tout va bien. Et puis... quand les choses par exemple redeviennent difficiles économiquement, faut trouver de l'argent etc., et mine de rien, quand on tend nos oreilles, comme ça, qu'est-ce qu'ils supprimeraient assez rapidement... (léger rire) : la petite enfance ! ».

Comme Rémi et sa collègue travaillent tous deux toujours au même endroit (même si le contenu de leurs postes a pu évoluer), la pérennité du projet est assurée (contrairement à d'autres actions étudiées dans cette recherche qui pâtiennent du départ des professionnels impliqués dans leur montage). Le fait que cette action repose essentiellement sur ces deux professionnels, et en particulier sur Rémi, a été clairement visible lors de l'enquête, puisqu'à la rentrée scolaire 2012, les ateliers n'ont pas repris avant janvier car Rémi était en arrêt maladie et n'a pas été remplacé. Comme nous le verrons, Rémi a construit au cours de son parcours des compétences très particulières qui rendent particulièrement difficile un tel remplacement.

Si Rémi est la cheville ouvrière de l'action « Musique parents-enfants 0-3 ans », il ne peut la développer sans le soutien du conservatoire et de son directeur.

¹⁶⁹ Le directeur parle ici de la coordination au niveau du conservatoire. La coordination de l'action dans son ensemble est assurée par Rémi et la responsable du Centre Information Petite Enfance.

4.2. Le rôle accompagnateur du conservatoire

Si le conservatoire – représenté ici par la personne de son directeur – est peu impliqué dans l'action en elle-même, il joue malgré tout un rôle de soutien déterminant de plusieurs manières, et d'autant plus qu'il s'agit d'un projet « tout à fait atypique » pour un conservatoire.

Tout d'abord, en mettant à disposition de l'action « Musique parents-enfants 0-3 ans » une salle et du matériel adaptés (salle assez grande, avec des tapis, des instruments, etc.) et l'un de ses enseignants qui effectue environ 50 % de son service dans ces ateliers. Lorsque l'action a investi les locaux du conservatoire (après avoir eu lieu dans des appartements du quartier), le directeur dit en avoir été « ravi », d'autant plus qu'aux jours et heures des ateliers, les locaux du conservatoire sont moins utilisés. Rémi a aussi pu organiser des séances pendant les vacances scolaires afin de remplacer des séances annulées. Le directeur a aussi soutenu la volonté de Rémi d'arrêter totalement ses interventions en milieu scolaire (qu'il a conduites pendant plusieurs années, d'abord à plein-temps puis à cheval avec des enseignements au sein du conservatoire)¹⁷⁰ pour se consacrer entièrement à ses activités au sein du conservatoire et en particulier au sein des ateliers pour les jeunes enfants (Rémi a aussi en charge les ateliers pour les enfants de 3 à 6 ans).

Ensuite, en défendant une conception de l'enseignement de la musique largement compatible avec cette action, qui trouve donc toute sa place dans le projet de l'établissement¹⁷¹. Aux yeux du directeur du conservatoire en effet, la musique est avant tout « une énergie » et la « mission première » de l'établissement est de la transmettre. Il souhaite aussi promouvoir une évolution récente de l'enseignement de la musique, qui donne une place au « corporel » et à « l'oralité » (*versus* la musique « intellectualisée », « savante », « statique »). Il prend en outre ses distances avec les cursus classiques des conservatoires en estimant que « c'est pas le niveau technique qui fait que la musique existe ». Il pense même que les enfants entrent trop tôt dans l'apprentissage d'un instrument à cause de la volonté des

¹⁷⁰ Le conservatoire indique dans son projet d'établissement « son action très volontariste en milieu scolaire » avec plusieurs musiciens intervenants.

¹⁷¹ Le discours de ce directeur d'établissement correspond à un mouvement plus général des conservatoires vers la déscolarisation de leur enseignement (*i. e.* souci de rendre l'enseignement de la musique moins « rigide », de valoriser sa dimension « sensible » plutôt que « technique », etc.). Pour une analyse de ces discours et du décalage avec leur mise en œuvre effective, voir : R. Deslyper, *Les élèves guitaristes des écoles de « musiques actuelles » : analyse du passage de l'autodidaxie à l'enseignement pédagogique*, Thèse de doctorat en sociologie sous la direction de S. Faure, Université Lumière Lyon 2, 2013 ; A. Pégourdie et L. Messina, « L'art à l'épreuve de la pédagogie. Ethnographie de deux classes de formation musicale », in M. Perrenoud, *Travailler, produire, créer. Entre l'art et le métier*, Paris, Harmattan, 2013, p. 75-92.

familles, mais qu'en réalité cet enseignement très « individualisé » et très exigeant (étant donnée l'autonomie que cela requiert en termes de travail personnel solitaire) est « antinomique avec un enfant », « inadapté sur le fond » à un enfant avant au moins 10 ans. Il est par ailleurs sensible aux pédagogies actives (Montessori, Steiner) qui utilisent la musique comme outil plutôt que comme discipline.

Conformément à ces idées, le directeur a œuvré à la diversification de l'offre au sein de son établissement, qui n'est plus seulement centrée sur la pratique instrumentale organisée en cycles mais qui intègre également plusieurs « ateliers » collectifs, dont certains sont accessibles à des élèves qui ne sont pas inscrits dans un « cursus » (« percussions corporelles », « Djembé », « technique vocale », « MAO », « corps », « création de chansons », etc.). Dans le projet d'établissement, il est indiqué que ces ateliers sont « ouverts à tous et sans exigences techniques préalables » et qu'ils ne sont pas évalués. De manière significative, ils sont présentés dans la même plaquette que « l'éveil musical », distincte de la plaquette consacrée aux « cursus » instrumentaux. Mise à part la politique de tarification (tarifs repensés en 2010, système de bourse calculé selon le quotient familial et possibilité de louer des instruments à un prix unique), ce sont ces ateliers qui répondent aux objectifs de démocratisation de l'accès à l'enseignement artistique pour ce directeur. Parce qu'ils sont collectifs, ils coûtent moins chers et permettent d'accueillir plus d'élèves que les cours individuels d'instruments ; ils sont aussi considérés comme plus adaptés à « certains types de publics » « qui ne veulent pas rentrer dans un processus où il y a une continuité », dans une « activité technique et difficile », comme la pratique d'un instrument.

Compte tenu de cette conception de l'enseignement de la musique, on ne sera pas étonné de lire que, pour ce directeur de conservatoire, les ateliers 0-3 ans relèvent évidemment de l'activité musicale :

« Est-ce qu'on peut considérer que ces enfants ont fait de la musique ? Moi je pense que oui. Parce que y a une démarche. Donc qu'est-ce que ça veut dire ? C'est-à-dire que c'est pas un résultat en soi, c'est une démarche, donc c'est ça qui est important ».

Ces ateliers ont aussi à ses yeux toute leur place dans l'enseignement musical parce que les comptines pour enfants appartiennent au « patrimoine musical » et qu'il est important de les transmettre dans un contexte français où la « tradition vocale est pauvre ». Dans ce sens, la musique permet selon lui de « s'inscrire dans une culture, comme la cuisine ». C'est donc une définition peu élitiste de la culture et de la pratique musicale que défend ici ce directeur. Elle

est sans doute d'autant plus facile à affirmer qu'il parle de petits enfants qui se situent de toutes façons hors-cursus. Elle permet en tout cas de légitimer la présence de cet atelier au sein de l'établissement (ce qui se traduit par l'affirmation de Rémi qui déclare que la musique pratiquée dans ses ateliers, « c'est pas de la musique au rabais »).

Enfin, le directeur soutient l'action « Musique parents-enfants 0-3 ans » en reconnaissant les compétences « très spécialisées » de Rémi (« Savoir s'adresser à des enfants tout petits, c'est très particulier, c'est pas donner un cours de piano ») et ses qualités relationnelles avec les parents et les enfants (la relation aux parents – qui consiste par exemple à les rappeler quand ils ne viennent plus ou à faire des retours à leurs propos à ses collègues des services sociaux – est d'ailleurs une tâche qui entre dans le calcul du temps de travail de Rémi). Le directeur a même incité les professeurs d'instrument du conservatoire à aller assister aux ateliers parce que « beaucoup ne savent pas ce qu'il fait » et il a demandé à Rémi d'organiser « une sorte de stage pédagogique à l'attention des professeurs volontaires du conservatoire ». Pendant 7 ans, Rémi est par ailleurs intervenu au CFMI pour former des étudiants sur la manière d'intervenir en école maternelle.

Il s'agit à présent de comprendre l'origine de ces compétences particulières de Rémi lui permettant de s'adresser à de jeunes enfants et d'être sensible aux questions de parentalité, en reconstituant son parcours.

5. Le musicien intervenant responsable des ateliers : un parcours particulier

Dans le parcours familial, scolaire, artistique et professionnel de Rémi, plusieurs éléments permettent d'expliquer son investissement dans les ateliers « Musique parents-enfants 0-3 ans ». L'importance de ces expériences antérieures ou extérieures à l'animation de ces ateliers ne remet pas en cause le fait que ses compétences se sont aussi construites en leur sein. En effet, il est évident que son expérience longue d'enseignement dans ces ateliers a contribué aussi à le former, parce qu'ils impliquent des contacts répétés avec des professionnels de la petite enfance, des assistantes sociales, des tout-petits et des parents.

5.1. L'entrée de Rémi dans la pratique musicale : un enseignement collectif et éloigné de la forme scolaire

Rémi est issu des petites classes moyennes de milieu rural. Son père était artisan et sa mère secrétaire, ses grands-parents artisans ou agriculteurs. Il a commencé à apprendre la musique de manière assez tardive (à l'âge de 10 ans) dans l'harmonie de son village (par les « musiques populaires », dit-il). Cette modalité d'entrée dans la pratique musicale a deux implications importantes qui font écho aux ateliers qu'il anime. Tout d'abord, au sein de l'harmonie, la musique était une activité familiale (Rémi jouait dans l'orchestre en même temps que son père qui lui-même avait joué avec son propre père) et un vecteur de lien social au niveau du village (« C'était l'occasion, dans la semaine, de sortir un p'tit peu, d'aller boire un coup avec les copains »). Ensuite, Rémi a appris la musique d'une manière éloignée de la forme scolaire qui prévalait par contre dans les écoles de musiques plus classiques. L'enseignement était ainsi collectif et non individuel, et les répétitions ne se faisaient que collectivement. La figure même de l'enseignant était peu présente puisque, au sein de l'harmonie, ceux qui transmettaient aux débutants n'étaient pas à proprement parler des enseignants mais des membres de l'harmonie plus avancés. En outre, l'apprentissage de la musique ne comportait pas de dimension théorique¹⁷², déconnectée de la pratique de l'instrument et surtout de la préparation d'un morceau précis. Rémi explique ainsi qu'il n'apprenait à lire une partition qu'en vue d'un morceau particulier : « C'est un enseignement du solfège qui était basé sur ce dont on avait besoin, point barre ». Dans le cadre de cet apprentissage « sur le tas », par la pratique, les débutants étaient très vite intégrés dans l'orchestre.

Pour poursuivre sa formation musicale (à ses yeux, la formation reçue au sein de l'harmonie ne pouvait pas être utilisée en dehors d'elle), Rémi a dû quitter ce groupe. Pour ce faire, il a toutefois utilisé ses ressources puisque c'est le chef d'orchestre de son harmonie qui lui a donné des cours particuliers lui permettant de travailler assidûment et de manière plus scolaire son instrument (la trompette) et d'intégrer, après son baccalauréat et à l'âge de 18 ans, une école nationale de musique (aujourd'hui conservatoire à rayonnement départemental) à laquelle il a consacré tout son temps.

¹⁷² V. Dubois, J.-M. Méon et E. Pierru, *Les Mondes de l'harmonie. Enquête sur une pratique musicale amateur*, Paris, La Dispute, 2009.

5.2. Un parcours de formation musicale étroitement lié à des préoccupations pédagogiques et éducatives

Le lien entre formation musicale et formation pédagogique est aujourd'hui vécu comme une évidence par Rémi mais ce sentiment d'évidence est le fruit de plusieurs expériences successives.

Tout d'abord, en tant que membre d'une harmonie, Rémi a été mis en situation d'enseigner (bénévolement) la musique assez jeune, dès l'âge de 16 ans, aux débutants de son groupe. Très tôt, Rémi a en outre été attiré par les professions de l'enseignement : à 18 ans, il a hésité entre une formation musicale et une carrière d'instituteur parce qu'il avait « envie d'enseigner » et parce que l'enseignement le « passionnait ». De ce fait, quand il a décidé d'investir plutôt la musique, il s'est dit d'emblée que ce serait pour l'enseigner. Par la suite, Rémi va saisir toutes les possibilités qui s'offrent à lui de se former en tant qu'enseignant de musique en général et d'intervenant auprès de jeunes enfants en particulier. Il présente chacune de ces formations comme le fruit d'une prédestination, comme une rencontre enchantée avec des envies préexistantes : « Le côté enseignement, le côté transmission, moi j'ai l'impression de l'avoir eu en moi comme ça, quoi ». Parallèlement à ses études au conservatoire, Rémi a pris l'initiative de suivre pendant deux ans un cours « de pédagogie musicale » qui se créait à ce moment-là dans l'ADDIM¹⁷³ de son département (« Il s'est ouvert, j'y suis rentré »). Ce cours était animé par un enseignant de classes d'éveil musical, ce qui lui a été utile pour la suite de son parcours. Il lui a permis de passer un diplôme sans valeur nationale mais l'autorisant à enseigner la formation musicale dans les écoles municipales de musique de son département. Il a ainsi commencé à donner quelques heures de « solfège » au sein du conservatoire où il enseigne encore actuellement. Son intérêt pour l'enseignement a ensuite rencontré de manière tout aussi évidente l'ouverture du CFMI de Lyon : « Quand on nous a parlé du CFMI, je m'y suis précipité aussi, parce que je me suis dit : “Mais c'est ça que j'veux faire, quoi !” ». Rémi y entre vers 21 ans, obtient son DUMI et devient musicien intervenant employé à plein-temps par le conservatoire pour assurer quelques heures dans des classes d'éveil musical 5-6 ans et le reste de son service en milieu scolaire. Il s'intéresse dès cette époque à la petite enfance, en se « battant » pour obtenir des interventions en maternelle, et en particulier dans les plus petites sections :

¹⁷³ Association Départementale pour le Développement et l'Initiation de la Musique.

« Dans mon esprit, à partir du moment où je disais “éducateur musical”, je partais du principe que l'éducation se fait dès que l'enfant est là ! Donc y avait une espèce de logique à travailler avec de jeunes enfants ».

Bien plus tard, Rémi obtient un DUMUSIS petite-enfance (Diplôme Universitaire de Musicien Intervenant Spécialisé pour les enfants de 0-4 ans) : il s'agit d'une spécialisation qui était organisée à cette époque par le CFMI Rhône-Alpes et dans laquelle il s'est aussi selon ses mots « précipité ». C'est l'obtention de ce DUMUSIS qui lui a réellement permis de finaliser le projet d'ateliers « Musique parents-enfants 0-3 ans » avec sa collègue du Centre Information Petite Enfance, en mettant en avant le thème de la « parentalité » qui « a séduit la municipalité ».

Le fait que Rémi se définisse comme « éducateur musical plutôt qu'enseignant de la musique » est ici important pour comprendre la conception de l'enseignement de la musique qu'il a apprise et qu'il met en pratique dans les ateliers 0-3 ans. De sa formation au CFMI, Rémi a retenu que le musicien intervenant ne fait pas le même travail que « le professeur de musique dans une école de musique ». Pour le musicien-intervenant, la musique est un « moyen au service de l'éducation au sens large du terme » et non pas « un but en soi ou le but à atteindre » par le biais de l'apprentissage « technique » d'un instrument visant le meilleur niveau possible¹⁷⁴ :

« Le professeur de musique dans une école de musique, il enseigne la musique, donc il part du principe que la musique, c'est la discipline à atteindre. Le musicien intervenant est amené à travailler en milieu scolaire, donc un milieu d'éducation *général*, et non pas d'éducation spécialisée, mais il peut aussi, voilà, travailler en petite enfance, en milieu hospitalier, en milieu carcéral, en... en centre de gériatrie, euh... dans des MJC, dans des associations de quartier, etc. etc. Donc du coup c'est sûr qu'au CFMI, on nous ouvrait l'esprit, on nous ouvrait en termes de pratiques, au fait de pouvoir répondre comme ça, à des demandes euh... diversifiées. Et puis à des demandes qui reposaient pas forcément sur la musique euh... but à atteindre, discipline technique ».

Cette conception moins élitiste de la musique dispensé par le CFMI par rapport aux « conservatoires » se double pour lui d'une ouverture à des types de musiques différentes : « Je me suis mis à connaître, finalement à connaître et à aimer ce qu'on appelait la musique contemporaine, euh... je me suis mis à la connaître au CFMI, finalement, réellement ».

En tant que musicien intervenant en milieu scolaire, Rémi a aussi appris à travailler avec des partenaires qui n'appartiennent pas au milieu musical et à s'adapter à leurs projets sans

¹⁷⁴ F. Lebon, *Profession « musicien intervenant » à l'école*, Paris, Harmattan, 2014.

faire de l'apprentissage de la musique l'objectif premier, ce qui, on l'a vu, est essentiel dans sa conduite actuelle des ateliers « 0-3 ans » :

« Quand on travaille dans un milieu scolaire, faut pas qu'on arrive uniquement avec une casquette de musicien, mais une casquette d'éducateur général, et être à l'écoute des projets pédagogiques de l'enseignant » ; « Quand on intervient en milieu scolaire, la constante, c'est de ne pas se substituer à l'enseignant mais au contraire, d'être à l'écoute de *son* projet d'enseignant, et puis d'enrichir, d'étoffer ce projet, d'apporter un plus à ce projet ».

Enfin, grâce au DUMUSIS, Rémi a acquis des compétences spécifiques à la petite enfance qu'il a pu investir dans les ateliers « 0-3 ans » et qu'il présente en ces termes : la « connaissance spécifique de la psychologie du tout petit » et une familiarisation à la « notion de parentalité » (« Le parent, éducateur premier de son enfant »). Avant de monter ces ateliers musicaux, il a pu expérimenter une action liée à la parentalité, car il était présent trois heures par semaine dans le « lieu d'accueil enfant-parent » de la ville pour proposer, si l'occasion se présentait, des choses autour de la musique.

5.3. Un « dominé » dans la hiérarchie de l'enseignement musical

L'exposé des expériences professionnelles de Rémi ne peut faire l'économie d'une analyse de la position « dominée » qu'il occupe dans l'espace de l'enseignement musical car cette position joue un rôle important pour expliquer son investissement dans le domaine de l'éducation des jeunes enfants qui, comme il le dit lui-même (cf. *supra*), n'est pas un domaine très reconnu.

Il faut tout d'abord noter que Rémi est un homme qui évolue dans un monde de femmes. Les collègues avec lesquelles il travaille sont en effet des assistantes sociales ou des professionnelles de la petite enfance. Au sein du conservatoire, les enseignants qui lui sont le plus proches (en termes de statut) sont les enseignantes de formation musicale (à partir de 6-7 ans) qui sont toutes des femmes alors que les hommes sont habituellement professeurs d'instrument. Rémi insiste d'ailleurs à plusieurs reprises sur le fait qu'il n'est pas un « professeur de conservatoire » et il souligne la distance qui le sépare de ce groupe : « On n'est pas dans le même monde ». Il souligne également ses « lacunes » par rapport à ces professeurs (il dit se sentir « tout petit » face à ses « collègues instrumentistes éminents »), lacunes liées à sa formation musicale « un petit peu à l'arrache » au sein de l'harmonie, à la modestie du conservatoire où il a ensuite étudié (« C'était qu'une école nationale »), et à sa

« honte » de ne plus pratiquer un instrument assidûment contrairement aux « professeurs »¹⁷⁵. Il faut enfin préciser qu'une partie du temps de travail de Rémi est consacrée à des activités de technique audio « au service des professeurs et des élèves du conservatoire » (travail de sonorisation pour des créations ou des concerts, travail de studio et programmation informatique musicale). Après le CFMI, il a suivi une formation de « composition électro-acoustique ». Plus tard, il a passé le diplôme d'assistant audio d'un centre de formation aux métiers du son. Enfin, depuis 5 ans, il suit une nouvelle formation dans ce domaine. Rémi est aussi coordinateur de la classe de MAO.

Cette position « dominée » de Rémi vient clairement renforcer son investissement dans un rôle de pédagogue et d'éducateur. En effet, on sait que les fonctions éducatives sont traditionnellement associées au féminin et, de manière significative, Rémi lui-même, lorsqu'il recherche dans sa famille l'origine de son goût pour la « transmission », pense spontanément à l'influence de sa mère :

« Ma maman est, je trouve, très pédago, dans le sens euh... le plaisir de la transmission, l'envie d'aider. (...) Et à la limite, si je devais chercher quelque part (...) c'est peut-être maman qui par son attitude... ».

Au niveau de ses fonctions au sein du conservatoire, leur caractère « dominé » l'amène justement à mettre en avant et à valoriser les compétences pédagogiques plutôt que musicales qu'elles requièrent. Il se reconnaît ainsi meilleur pédagogue que les « professeurs », « musiciens très expérimentés », en expliquant qu'il prend beaucoup plus de temps pour penser et préparer ses interventions. Quant à la dimension technique de son travail, il la présente aussi en tant que « pédagogue » et « éducateur » (puisqu'il explique ses choix techniques aux élèves qui le sollicitent), en affirmant qu'il est aussi important, pour la formation d'un élève du conservatoire, d'avoir été initié aux « nouvelles technologies » que d'avoir travaillé sa maîtrise instrumentale¹⁷⁶. Il insiste alors pour dire qu'en réalité cette partie de son activité n'est « pas un travail technique » au sens de travail réalisé par des « techniciens qui n'ont rien à voir avec la pédagogie (...), qui ne sont pas employés pour avoir ni un rôle d'enseignement ni une réflexion pédagogique ». Cette manière qu'a Rémi de valoriser des compétences spécifiques en renversant les hiérarchies qui font de lui un « dominé » est aussi perceptible dans ce qu'il dit des compétences nécessaires à la

¹⁷⁵ Il y a une quinzaine d'années, Rémi a eu des problèmes de santé importants qui l'ont conduit à beaucoup moins travailler son instrument.

¹⁷⁶ Rémi perçoit ce travail autour des nouvelles technologies comme un moyen de compenser son manque de pratique instrumentale, comme un moyen de « continuer à travailler musicalement ».

confrontation à un public de jeunes enfants. Ainsi, à propos des mini-concerts, il précise que tous les professeurs sont sollicités mais que tous ne « jouent pas le jeu » car « il y a un certain nombre de collègues qui (lui) font sentir qu'ils ont la trouille » :

« C'est intéressant de se dire "Voilà des gens qui jouent éminemment bien, qui se produisent dans des orchestres mondialement reconnus (...)" et qui ont peur de jouer devant des 0-3 ans ».

S'adresser à des enfants de cet âge et à leurs parents nécessite effectivement des compétences particulières qu'il s'agit à présent de décrire plus précisément par le biais de l'analyse des manières dont Rémi conduit ses ateliers.

6. Les modalités d'animation des ateliers par Rémi

6.1. *Une forme éducative éloignée de la forme scolaire*

Les ateliers « 0-3 » ans animés par Rémi sont loin d'être informels : il y a bien un cadre spatio-temporel clair, un contexte conçu pour susciter certains apprentissages (écouter, danser, apprendre à attendre, apprendre à ranger, apprendre à rentrer en relation avec son enfant) et la présence d'un adulte qui oriente les séances. Ces ateliers participent également d'un mouvement de « pédagogisation » des activités des jeunes enfants, caractérisé par une diffusion des normes scolaires dans les lieux chargés de les accueillir ou d'organiser leurs loisirs¹⁷⁷. Cependant, ces ateliers sont aussi éloignés de la forme scolaire. Cet éloignement n'est pas lié seulement au fait que Rémi s'adresse à des enfants qui ne sont pas encore scolarisés mais il est plus généralement dû à sa conception de l'enseignement de la musique. En effet, même avec ses classes d'éveil musical pour les 5-6 ans, il prend ses distances avec la forme scolaire (en n'utilisant pas de support écrit par exemple), et notamment avec la conception d'un éveil principalement basé sur l'initiation au solfège. Bien que, selon lui, ces classes d'éveil soient censées être des classes de « pré-solfège », il apporte sa « petite nuance perso » en privilégiant une initiation artistique basée sur « l'ouverture musicale », « la créativité », la « sensorialité » et le « plaisir », qu'il oppose à la dimension « technique » du solfège. Il préfère ainsi « leur faire vivre telle pulsation, telle division, telle mesure » plutôt

¹⁷⁷ J.-C. Chamboredon et J. Prévôt, « Le "métier d'enfant". Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle », *Revue française de sociologie*, n° 14, 1973, p. 295-335 ; P. Garnier, « Préscolarisation ou scolarisation ? L'évolution institutionnelle et curriculaire de l'école maternelle », *Revue française de pédagogie*, n° 169, 2009, p. 5-15 ; J.-N. Luc, *L'Invention du jeune enfant au XX^e siècle. De la salle d'asile à l'école maternelle*, Paris, Belin, 1997.

que de leur expliquer. Il prend aussi ses distances avec une représentation de l'éveil musical comme une étape dans un cursus de progression avec des étapes à respecter : « Je sais par exemple que tel travail rythmique, ils vont le faire après. Et finalement, qu'ils le fassent à sept ans plutôt que de le faire à six ans, c'est pas très grave ». D'ailleurs, il ne coordonne pas son enseignement avec les enseignantes de formation musicale qui interviennent ensuite avec les enfants à partir de 6-7 ans et qui, elles, ont un programme cordonné.

Lorsque Rémi parle de son enseignement pour les 0-3 ans, il utilise des catégories similaires à celles utilisées pour les 5-6 ans : il oppose la froideur de la « technique » et les critères de progression et d'évaluation extérieurs, à la chaleur, l'énergie et l'importance de l'intériorité dans son enseignement. Il s'agit pour lui de se « [faire] plaisir » pour faire plaisir, d'avoir « la patate » « intérieurement » pour « mettre la patate ». Il dit également : « J'aime bien, à titre perso tout ce qui est jeu de doigts, ces petites choses comme ça (...) qui ne demandent pas une technicité de musicien particulière ». Sa distance à la forme scolaire est aussi très claire pour ses ateliers :

« L'enfant est jeune, et comme il est jeune, il est dans la pluridisciplinarité, il vient pas là uniquement à se dire : "On fait que musique, et puis l'heure d'après on fait mathématique, et puis après on fait français", voilà ».

Le respect des consignes est secondaire et, quand il y a des règles, il dit essayer de les faire comprendre de manière « informelle », et pas trop « directive ». De plus, Rémi ne fait aucun commentaire lorsque des parents sont en retard ou sortent au milieu de la séance. Autre indice de sa distance à la forme scolaire : il n'organise pas de réunion préalable avec les parents ni de temps de présentation formelle de l'atelier en début de première séance mais il préfère entrer tout de suite dans la pratique. Pendant les séances, il ne donne pas non plus d'instructions aux parents sur ce qu'il faudrait faire. Rémi critique en outre l'attitude un peu trop scolaire de certains parents qui veulent soit que leur enfant reste assis calmement à écouter, soit que leur enfant fasse les mêmes gestes que lui (taper dans ses mains quand Rémi tape dans les siennes par exemple). Enfin, Rémi s'efforce manifestement de limiter la distance « professorale » en mobilisant ses compétences relationnelles « ordinaires » : il accueille systématiquement les familles dans le hall d'entrée du conservatoire, prodigue des bonjours individualisés aux parents et aux enfants, dit au revoir en embrassant les enfants qui le souhaitent et entretient avec les parents une relation de connivence (en plaisantant avec eux et en indiquant qu'il est lui-même parent par des phrases du type :

« Bienvenue au club des parents ! » ; « Ah ouais, c'est pas simple pour nous les parents ! » ; « J'aime bien plaisanter avec les parents parce qu'on se voit chaque semaine, (...) on a un vécu commun, quoi, (...) donc des fois j'aime bien utiliser l'humour comme moyen de lien, mais... comme je ferai avec quiconque ».

Rémi a d'ailleurs servi d'intermédiaire pour contacter les parents pour les entretiens et si ceux-ci ont accepté, c'est en grande partie parce qu'ils le connaissent bien et l'apprécient.

6.2. Des propositions musicales et ludiques adaptées aux jeunes enfants et conçues pour susciter les liens parents-enfants

Lors des ateliers, Rémi met en place ce que l'on peut appeler une « pédagogie ludique »¹⁷⁸, mobilisant des connaissances liées au développement de l'enfant. Il parle lui-même de « travail de créativité » en lien avec le « développement psycho-sensori-moteur » à un âge donné, en faisant parfois référence à des données biologiques : « Telle chanson, telle musique qui va nous permettre (d'utiliser) un rythme un petit peu rapide, qui va correspondre un peu à la pulse cardiaque rapide des jeunes enfants ». Tous les traits caractéristiques de son enseignement peuvent ainsi être rapportés à une connaissance de la petite enfance qu'il explicite en entretien.

Tout d'abord, Rémi utilise de nombreux objets lors des séances. Il peut s'agir par exemple de petits instruments de musique adaptés à la taille des enfants (pour un bébé de quelques mois, il proposera un petit instrument léger « adapté à sa capacité de préhension » et dont il a « observé qu'il plaisait bien à des enfants de cet âge-là »). Plus généralement, il se sert d'objets divers qui émettent toutes sortes de bruit : des petites voitures qui roulent, du papier froissé secoué dans un sac, des petits animaux à qui il fait faire des bruits au fond d'un sac, des foulards, des objets à empiler et à faire tomber, etc. :

« C'est une chanson que je fais évoluer avec des objets qu'on empile les uns sur les autres, parce que y a le plaisir de l'enfant d'empiler et de détruire ce qu'on vient d'empiler, de construire et de recommencer ».

L'animation des séances d'ateliers par Rémi se caractérise également par une forte présence physique et émotionnelle, qu'il qualifie de « théâtralité sonore ». En plus de chanter (des comptines, des berceuses, des chansons accompagnées de jeux de doigts), il parle aussi

¹⁷⁸ P. Garnier, « L'enfant et le sport : classements d'âge et pratiques sportives », in R. Sirota, *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, PUR, Rennes, 2006, p. 205-214.

beaucoup lors des séances en manifestant des émotions de manière très expressive (marquer l'étonnement, la surprise, la joie, etc.) :

« Avec un cinq-six ans, on peut se permettre de faire toute une séance sans parler. Un tout-petit, surtout s'il est nouveau, (...) la parole, au-delà des mots, mais dans l'intonation de la voix, y a quelque chose qui va apaiser, qui va pouvoir rassurer (...). C'est pour ça que je parle plus effectivement avec les petits ».

Rémi ritualise aussi beaucoup ses séances avec des « chansons rituelles » pour se dire bonjour, pour s'asseoir ou « pour venir ranger le matériel » :

« J'aime bien revenir sur des choses parce que les tout-petits sont dans le plaisir de la répétition, ces points de repère, (...) c'est sécuritaire pour eux, c'est du plaisir supplémentaire pour eux ».

En outre, il n'est pas gêné par le fait que les enfants ne soient pas toujours calmes et attentifs, par le fait qu'ils crient ou qu'ils pleurent, etc. De manière significative, il se compare ici à une professionnelle de la petite enfance chargée des soins corporels :

« Ça me dérange pas, parce qu'on s'adresse à des tout-petits, donc c'est ni plus ni moins qu'une situation normale pour un enfant (de cet âge). (...) On imagine mal une éducatrice de jeunes enfants dire euh : “Ben non, revenez pas avec votre enfant, parce qu'il a fait caca dans sa couche, quoi, j'ai été obligée de changer sa couche !” » ; « Si on n'est pas capable d'accepter ça, on n'ouvre pas un atelier pour les tout-petits ! ».

Enfin, parmi les propositions musicales de Rémi, plusieurs sont conçues pour susciter les liens parents-enfants. Ce sont par exemple des chansons qui incitent « à faire rebondir l'enfant sur les genoux, ou à le faire tomber par terre, ou qui se prêtent bien à danser ensemble », ou des jeux qui favorisent une complicité et un contact physique. Par exemple, lors des séances observées, une chanson s'accompagne d'un jeu qui consiste pour l'enfant à mettre sa main dans la chaussette de sa maman, une autre incite parents et enfants à se chatouiller, une troisième se double d'un jeu où Rémi passe d'une famille à l'autre avec un grand papier avec lequel il cache le visage du parent puis le dévoile en s'exclamant : « Cachée maman ! » « Trouvée ! ».

6.3. La mise en œuvre d'un rôle d'éducateur des enfants et des parents

Bien que Rémi reconnaisse la spécificité des compétences de ses collègues du Service Petite Enfance et du Service Social (« Je suis pas professionnel », dit-il pour s'en

différencier¹⁷⁹), il joue souvent lui-même auprès des parents un rôle de conseil éducatif. Par exemple, lorsque des parents viennent lui poser des questions après les séances, il peut les orienter vers ses collègues (« J'ai pas les réponses à tout ») mais il donne tout de même son opinion, voire parfois une réponse plus nette quand il est sûr de lui. Ses collègues elles-mêmes lui accordent ces compétences éducatives au sens large (« Non seulement musicien, mais aussi accompagnant du groupe »). La responsable du Centre Information Petite Enfance dit ainsi qu'il sait « comment interagir avec les familles », « comment limiter le petit bout qui est moins dans le cadre et (...) moins dans le respect des autres ». Quant aux assistantes sociales, si elles sont venues pendant longtemps à tour de rôle participer aux séances pour épauler Rémi (« pour être un soutien à Rémi dans l'accompagnement des parents (...) si jamais y avait des situations à gérer », expliquent-elles), elles ont décidé depuis la rentrée 2012 que ce n'était « plus pertinent » de le faire systématiquement car elles estiment qu'il se « débrouille très bien » seul, qu'il connaît mieux les familles (qui vont de ce fait spontanément vers lui pour « se confier »), et qu'il est capable de répondre aux questions qu'elles se posent concernant leurs enfants. Depuis peu donc, elles viennent seulement si Rémi en éprouve le besoin ou si elles sentent qu'il y a un besoin d'accompagnement d'une famille en particulier pour une première séance (si la famille n'ose pas venir, si elle maîtrise mal le français, etc.) mais « cela reste assez occasionnel ».

Le rôle éducatif de Rémi lors des séances s'observe tout d'abord à l'endroit des enfants. Il peut par exemple lui arriver de s'interrompre pour aider un parent à « calmer » un enfant. Le contenu de la séance lui-même s'accompagne de visées éducatives (ranger, ne pas toucher, attendre etc.). Rémi pense notamment qu'il a un rôle dans l'apprentissage des limites, du « non » et dans le fait d'apprendre à différer ses désirs :

« Ça fait aussi partie des objectifs, le “non”, la canalisation, le fait que y ait un temps pour ça mais il viendra plus tard. “C'est pas maintenant que tu as le droit de prendre l'instrument, mais je t'en prêterai un plus tard” ».

Rémi assume aussi un rôle d'éducateur des parents, leur donnant des conseils voire jugeant leurs pratiques éducatives. Il parle lui-même de « pédagogie parentale », de l'objectif d'« aider aussi les parents à grandir ». Ce souci revêt trois formes principales. Premièrement, Rémi s'efforce d'amener les parents à revoir leurs pratiques éducatives et le regard peu adapté qu'ils portent sur leur enfant en leur proposant un regard plus informé :

¹⁷⁹ Ainsi, il n'est pas forcément mis au courant de la situation des familles orientées, des difficultés qu'elles rencontrent, sauf lorsque cela est nécessaire.

« Y a des parents qui peuvent être amenés comme ça à demander à leur enfant des choses trop compliquées par rapport à leur âge (...) Faut absolument qu'il mette ses chaussures, alors qu'il en est pas à ce stade-là ! » (N.B. : il faut enlever ses chaussures avant d'entrer dans la salle).

« C'est arrivé, cette année qu'un enfant vienne vers un autre enfant, et puis y a des fois des gestes euh... de communication... qui sont du coup un peu brusques hein avec notre vision (en riant) d'adulte ! Et donc souvent c'est interprété par le parent (...) comme un acte d'agression physique, alors que dans la tête de l'enfant qui vient, ça peut être de la communication. Donc y a ça à gérer, à expliquer, etc. ».

Deuxièmement, Rémi tient à rassurer les parents, à les « valoriser dans leur rôle de parent », en les complimentant sur leur attitude envers leur enfant. Là encore, il se pose en expert qui rappelle la « norme » en fonction de ses connaissances « techniques » en « psychologie de l'enfant ». Par exemple, Rémi précise que, si un enfant fait une « crise » pendant une séance :

« Je ne laisse pas partir le parent sans en parler, (sans dire) un petit mot qui selon l'âge de l'enfant va être de l'ordre de : “Voilà, bonne nouvelle, vous avez un enfant normal, il a tel âge et il s'oppose, ben tout va bien quoi !” ; (D'un ton surpris) “Ah bon ?! Vous croyez ?!” ; “Mais oui !” » ; « “Qu'est-ce qu'il a de la chance votre enfant d'avoir une maman, un papa qui réagit comme ça, quoi, c'est super !” ».

Enfin, Rémi souhaite inciter voire forcer les parents à devenir « autonomes », à ne plus être dépendants des professionnels pour éduquer leur enfant. C'est dans cet esprit qu'il réalise par exemple un CD des séances qu'il distribue en fin d'année pour amener les parents à refaire de la musique avec leurs enfants à la maison, même lorsqu'ils ne fréquentent plus les ateliers. Il se compare à ce propos à un parent ou à un professeur des écoles qui doit apprendre à son enfant ou à son élève à faire seul et à trouver des solutions par lui-même.

II - Le parcours au conservatoire des familles et les appropriations parentales de l'atelier 0-3 ans

Tableau synthétique de présentation des familles enquêtées (les noms et prénoms ont été anonymisés)

Familles qui fréquentent un atelier 0-3 ans au moment de l'enquête					
	M. Lemaire	Mme Leynaud	Mme Macio	Mme Milani	M. et Mme Torrez
Prénoms et âges des enfants	Romain (2 ans)	May (2 ans et 4 mois) ; deux aînés : 6 ans (au CP) et 4 ans et ½ (en MS maternelle).	Ilyès (2 ans) et Chaïma (5 mois)	Emma (2 ans et 7 mois) et Elian (5 mois et ½)	Mélissa (19 mois) ; une aînée (4 ans, PS de maternelle)
Famille orientée	Oui, par la PMI	Oui, par la PMI	Oui, service petite enfance	Oui, par le service social (assistante sociale)	Non
Profession et diplôme du père	Cuisinier dans un restaurant, brevet de technicien hôtelier	Profession intermédiaire dans le domaine du graphisme (intitulé exact de la profession non comprise), études de lettres puis d'arts plastiques	Maçon chez un petit artisan, une formation en peinture du bâtiment (mais niveau de diplôme non connu)	Magasinier chez Renault (« plein de petits boulots » auparavant), BTS de vente	Aide-soignant à temps partiel
Profession et diplôme de la mère	Sans profession (travail peu qualifié auparavant), pas de diplôme (immigrée thaïlandaise).	Sans profession, diplôme des Beaux-Arts en Corée (équivalent bac +4), a commencé un master d'économie en France (abandon)	Sans profession (a travaillé un peu comme intérimaire en usine auparavant), CAP coiffure	Sans profession (« plein de petits boulots » auparavant), bac général	Infirmière

	Familles qui ont fréquenté par le passé un atelier 0-3 ans et dont l'enfant a continué au conservatoire au-delà des classes « d'éveil »		
	Mme Rugova	Mme Durand	Mme Betaoui
Prénoms et âges des enfants	Léa (7 ans)	Salomé (8 ans ½)	Amin (8 ans) et Jassim (7 ans)
Famille orientée	Non	Oui, par le service social (assistante sociale)	Oui, par le service social (assistante sociale)
Profession et diplôme du père	Médecin généraliste (diplôme obtenu au Kosovo)	Inconnues ¹⁸⁰	Ouvrier dans une usine (diplôme non connu)
Profession et diplôme de la mère	Sans profession (diplôme de médecin généraliste obtenu au Kosovo)	Ancienne danseuse et professeure de danse, reconvertie dans le « massage psycho-émotionnel » (salariee), baccalauréat littéraire	Agent territorial de la ville (ménage, cantine, cuisine dans différentes structures de la ville), diplôme non connu (retraitee depuis peu)

Remarque méthodologique préalable : des familles particulièrement bien disposées à l'égard des ateliers 0-3 ans

Toutes les familles rencontrées ont été contactées par l'intermédiaire de Rémi qui les appelait pour leur demander leur accord pour un entretien avant de nous fournir leurs coordonnées. Les familles enquêtées sont donc à la fois suffisamment réceptives aux ateliers musique 0-3 ans pour que Rémi les estime intéressées par une participation aux entretiens et suffisamment en bons termes avec Rémi pour accepter sa proposition (de fait, grâce à son intermédiaire, l'accueil des familles a toujours été chaleureux). Par exemple, Mme Macio dit explicitement avoir accepté de réaliser l'entretien parce qu'elle est « contente d'avoir eu l'occasion de faire cet atelier ». Si toutes les familles qui continuent à se rendre aux séances une fois passées les premières y trouvent forcément une satisfaction (de quelque nature qu'elle

¹⁸⁰ Les propriétés sociales du père ne sont pas connues car son évocation avec Mme Durand lors de l'entretien était rendue difficile par les circonstances de la séparation du couple quelques années auparavant (situation de violence conjugale).

soit), les familles enquêtées sont donc particulièrement bien disposées à l'égard des ateliers. L'analyse des entretiens permet de connaître les raisons de l'inscription de ces familles-là dans cette activité (et, dans certains cas, les raisons de la poursuite de la pratique musicale au-delà des 0-3 ans) ainsi que les manières dont elles se l'approprient. En d'autres termes, elle met au jour des résultats qui ne sont pas forcément représentatifs de toutes les familles qui participent à cette activité et *a fortiori* de celles qui l'ont abandonnée¹⁸¹.

1. L'accès à l'atelier musical 0-3 ans : l'influence croisée des ressources familiales et de l'orientation institutionnelle

Il s'agit ici de déterminer les conditions de la fréquentation des ateliers 0-3 ans. Parmi les cinq familles enquêtées au sein desquelles au moins l'un des enfants fréquente l'atelier 0-3 ans au moment des entretiens, quatre ont été orientées par l'un des services partenaires de l'action (les familles Lemaire, Leynaud, Macio et Milani). La cinquième famille (Torrez) s'est renseignée directement au conservatoire. Les différences dans la manière d'accéder aux ateliers recourent des différences au sein même des caractéristiques socioculturelles de ces familles, même si certains points communs peuvent être repérés.

1.1. Les familles orientées par le Service Petite enfance et le Service social : un accès peu aisé aux ateliers et un rôle déterminant joué par les services partenaires

Le fait que les deux familles orientées vers les ateliers 0-3 ans par le Service Petite enfance et le Service social soient celles qui disposent des ressources socioculturelles les plus limitées n'est sans doute pas un hasard. En effet, comme nous l'avons vu, ces deux services sont les partenaires les plus impliqués dans l'action, dont les objectifs premiers sont la prévention précoce et le soutien à la parentalité. De plus le Service social recevant des familles qui rencontrent des difficultés variées (emploi, logement, etc.), il n'est pas étonnant que la famille orientée par ce service soit dans la situation la plus précaire parmi les familles rencontrées.

¹⁸¹ De la même manière, la représentativité des familles interrogées en termes de milieu social ne peut pas être mesurée car la profession des parents n'est pas forcément demandée dans les fiches d'inscription à l'atelier.

a) La famille Macio

Au moment de l'entretien, Mme Macio fréquente les ateliers 0-3 ans avec ses deux enfants depuis un mois seulement (elle habite la ville depuis moins d'un an). Elle a été orientée par le Service Petite enfance, à l'occasion d'une demande de place en crèche pour son aîné (Ilyès). Mme Macio précise qu'Ilyès souffre de « crises » de jalousie importantes suite à la naissance de sa petite sœur (âgée de 5 mois au moment de l'entretien) et, si elle ne le dit pas explicitement, on peut faire l'hypothèse que ce « problème » - dont elle a parlé lors de sa visite au Service Petite enfance - a motivé la proposition qui lui a été faite de fréquenter les ateliers.

La famille Macio appartient clairement aux classes populaires : M. Macio est maçon et Mme Macio, sans profession au moment de l'entretien, a un peu travaillé par le passé comme intérimaire dans une usine après avoir obtenu un CAP coiffure. De manière significative, elle est une des seules enquêtées (avec Mme Milani) à mentionner spontanément la gratuité de l'atelier comme l'un des facteurs ayant encouragé sa fréquentation, sa réserve principale concernant les activités musicales de loisirs étant qu'elles « coûtent en général quand même assez cher ». Cela ne signifie pas que le facteur économique n'est pas déterminant pour les autres familles mais simplement qu'il l'est particulièrement pour cette famille-là. Du point de vue du capital culturel, cette famille est également globalement peu dotée, avec de faibles niveaux de diplôme et une absence de loisirs culturels en dehors de l'atelier musique. Mme Macio regardait peu de films et lisait peu avant la naissance de ses enfants et elle ne le fait plus du tout depuis. Ses activités quotidiennes sont tournées vers les tâches domestiques et l'entretien des liens familiaux (visites fréquentes à sa belle-famille, qui constitue son seul réseau de sociabilité du fait de l'arrivée récente de la famille Macio dans la ville). Elle écoute de la musique chez elle mais sans avoir de préférences affirmées dans ce domaine (« Ce qu'il y a à la radio ») et, si elle est allée à quelques concerts quand elle était plus jeune, elle ne le fait plus aujourd'hui.

Avant que le Service Petite enfance ne lui parle des ateliers 0-3 ans, Mme Macio ne connaissait pas leur existence et, surtout, elle pense qu'elle n'aurait jamais pu les connaître sans cet intermédiaire : « Je pense pas que j'aurais pu avoir les informations autrement » ; « J'aurais pas pensé à aller directement au conservatoire ». De plus, si elle connaissait l'existence du conservatoire (son premier logement dans la ville était situé à côté), elle n'aurait « jamais pensé » y rentrer d'elle-même. L'existence d'activités d'éveil musical pour

les jeunes enfants (y compris au-delà de 3 ans) a été pour elle étonnante, l'enseignement musical étant jusqu'ici associé dans son esprit à l'apprentissage du solfège et d'un instrument. Ainsi, elle n'imaginait pas du tout avant de les fréquenter en quoi pouvaient consister les séances pour les 0-3 ans. L'orientation par le Service Petite enfance a donc joué un rôle déterminant dans le cas de cette famille. Ce rôle apparaît nettement lorsque Mme Macio dit avoir apprécié de ne s'être occupée de rien pour finaliser son inscription (alors que les autres parents – à part Mme Milani – ne soulignent pas l'intérêt de ce fonctionnement) : « J'y suis vraiment allée les mains dans les poches en fait je dirais ! (rit) J'ai rien eu à faire ». Ce rôle est aussi déterminant dans la mesure où Mme Macio a hésité un certain temps avant de se décider à fréquenter l'atelier, parce qu'elle ne savait pas « comment se déroulait un cours », qu'elle était « timide » et qu'elle appréhendait les réactions des autres parents face au fait qu'elle porte le voile. C'est l'insistance de la personne du Service Petite enfance qui le lui avait conseillé qui l'a finalement décidée. Pour lui présenter l'activité, cette personne a insisté sur « le personnage » de Rémi, « vraiment gentil et attentif à chaque personne, chaque maman, chaque enfant », et non pas seulement sur le contenu des séances. Comme nous le verrons plus loin, les qualités relationnelles de Rémi sont un élément essentiel de la réception par les familles des séances 0-3 ans, d'autant plus lorsque ces familles appartiennent aux milieux populaires. Mais dans le cas de Mme Macio, ces qualités interviennent plus tôt, dans l'accès même aux séances. Mme Macio se souvient d'ailleurs que Rémi l'a appelée avant qu'elle ne participe à la première séance (alors que les autres parents disent n'être entrés en contact avec lui que lors de leur première venue). On peut faire l'hypothèse que cette prise de contact en amont a été décidée en lien avec le Service Petite enfance afin de multiplier les formes d'incitation à fréquenter l'atelier. Le fonctionnement du partenariat entre le conservatoire et le service Petite enfance, caractérisé comme on l'a vu par des concertations fréquentes, semble ici déterminant.

b) La famille Milani

Mme Milani fréquente l'atelier 0-3 ans depuis plus longtemps que Mme Macio. Au moment de l'entretien, elle s'y rend depuis deux ans (depuis que son aînée à sept mois) et avec ses deux enfants (le deuxième a un peu plus de cinq mois). Cette fréquentation a seulement été interrompue quelques mois autour de sa deuxième grossesse. Mme Milani a cependant une pratique beaucoup moins régulière que Mme Macio. Alors que cette dernière fréquente l'atelier du vendredi qui implique un engagement sur l'année et une venue chaque

semaine (sauf quand les enfants sont malades, explique Mme Macio), Mme Milani fréquente l'atelier du mardi pour lequel un tel engagement n'est pas requis. De manière significative, elle explique qu'« en gros on vient quand on veut » et que, si « c'est mieux de prévenir » d'une absence, elle ne le fait pas toujours (« On n'a pas le temps, on oublie »). Cette irrégularité dans la fréquentation des ateliers est directement liée à la situation de précarité dans laquelle vit la famille Milani et qui l'a conduite à être suivie par une assistante sociale (« À l'époque on avait le problème de logement, le problème de ci, le problème de ça, donc elle nous suivait avec mon conjoint »). Comme c'est souvent le cas dans les familles des milieux populaires précarisés, le quotidien de cette famille est souvent parsemé d'imprévus qui empêchent de se projeter dans une activité régulière¹⁸² : Mme Milani dit ainsi « essayer d'aller (à l'atelier) le plus souvent possible » mais qu'elle a parfois « autre chose à faire » : « Je vis vraiment au jour le jour. On essaie de s'en sortir comme on peut, avec la fatigue et tout ça ».

Bien que non dépourvus de ressources scolaires (lui a un BTS et elle un baccalauréat général), M. et Mme Milani ont longtemps vécu dans une grande précarité. Jusqu'à l'obtention par M. Milani d'un emploi de magasinier deux ans auparavant et leur installation récente dans un appartement HLM, ils ont surtout vécu de « petits boulots » et dans une situation résidentielle peu assurée. Mme Milani précise ainsi qu'avant la naissance de leur fille aînée (qu'elle a eu relativement tôt, à l'âge de 22 ans), il leur arrivait souvent de se « retrouver à la rue » (« On était complètement inconscients, on faisait les choses, on s'en foutait des conséquences, complètement, complètement ») et qu'ensuite ils ont vécu dans un studio de 25m² (dont un an et demi avec leur fille aînée). La situation économique de la famille s'est donc stabilisée récemment (permettant par exemple le lendemain de l'entretien l'achat d'une première voiture) et elle était en tout cas encore précaire lorsque l'assistante sociale a conseillé la fréquentation de l'atelier 0-3 ans à Mme Milani. La question économique est en tout cas toujours présente puisque, avec Mme Macio, Mme Milani est le seul parent qui évoque la dimension financière comme obstacle à la réalisation d'activités artistiques de loisirs par les enfants. Elle-même n'a pas de loisirs culturels que ce soit à l'extérieur ou à l'intérieur du domicile (elle dit notamment ne plus écouter de musique alors

¹⁸² M. Millet et D. Thin, « Le temps des familles populaires à l'épreuve de la précarité », *Lien social et Politiques*, n° 54, 2005, p. 153-162. C'est ce qu'observe aussi l'une des assistantes sociales interrogées : « Le problème pour eux c'est de trouver une place dans leur emploi du temps, dans leurs difficultés aussi parce qu'ils ont beaucoup de choses à gérer. Même dans leur esprit je dirais, ils sont un peu submergés ». Mme Milani est aussi le seul parent rencontré pour qui la proximité géographique du conservatoire est un facteur déterminant de sa fréquentation (notamment parce que cette famille n'a pas de voiture).

qu'elle le faisait adolescente). Elle est en outre la seule enquêtée à dire qu'elle ne connaît pas de chansons pour enfants et que c'est la participation à l'atelier qui l'a amenée à s'y intéresser :

« Tous ces trucs-là, moi personnellement je peux pas leur donner parce que je connais pas ça » ; « Je commence à m'intéresser, ça donne envie en fait de voir un peu. On voit comment faut faire donc on a envie d'apprendre des comptines avec elle, des choses comme ça » ; « C'est vrai que depuis qu'on fait l'atelier, (...) elle a un livre de musique, je lui chante toutes les pages, avec plaisir quoi ».

Comme dans le cas de la famille Macio, l'orientation par un service partenaire (ici, le Service social) a joué un rôle déterminant pour la famille Milani. Avant d'assister à la première séance, Mme Milani n'avait aucune idée du contenu des ateliers, n'en avait jamais entendu parler et ne se doutait pas qu'une telle activité puisse exister. Elle ne connaissait que vaguement l'existence du conservatoire et n'avait jamais eu l'idée de s'y rendre auparavant. Surtout, et même si elle pense que la naissance de sa fille aînée lui a « appris les responsabilités », Mme Milani se décrit encore actuellement comme quelqu'un qui a besoin d'être guidée (« J'ai toujours été un peu en retard au niveau développement de grandir »). Au moment où son assistante sociale lui a proposé de fréquenter l'atelier musical 0-3 ans, elle estime qu'elle ne « réalisai(t) pas vraiment les choses » et qu'elle n'aurait jamais pu s'y inscrire d'elle-même :

« Tant que c'était pas mon assistante sociale qui m'en a parlé, j'ai pas osé faire le pas d'y aller. Quand mon assistante sociale m'en a parlé, je me suis dit que si elle m'en parle, ça doit être bien. Ça m'a poussé un petit peu en avant ».

Comme pour Mme Macio, les contacts répétés avec la personne qui a proposé l'atelier se sont avérés cruciaux dans l'accès à l'activité. Mme Milani explique ainsi qu'elle était suivie par la même assistante sociale depuis quelques temps déjà, et on peut supposer que cette confiance dans l'institution et la personne qui la représente a été déterminante pour lui faire accepter une activité qui était loin d'être évidente pour elle. Avec Mme Macio, Mme Milani est la seule parmi les parents enquêtés à exprimer une réticence vis-à-vis de l'atelier 0-3 ans. Dans son cas, cette réticence ne précède pas l'entrée dans la pratique mais intervient après la première séance fréquentée, à l'issue de laquelle Mme Milani a hésité à revenir car elle ne se sentait pas à l'aise dans l'activité et « stressée » par le regard des autres parents dont elle craignait les jugements du fait de son jeune âge :

« Ils étaient tous en train de chanter et tout et je me suis dit "Qu'est-ce que je fais là ?", "C'est bizarre !" » ; « Je me considérais un peu comme une enfant par rapport aux autres quoi ».

Malgré un vécu difficile de la première séance, Mme Milani s'est forcée à revenir (parce qu'elle pensait que l'expérience serait bénéfique pour sa fille) et s'est progressivement familiarisée avec l'activité et les autres parents au point d'avoir perdu toutes ses craintes initiales et d'apprécier aujourd'hui beaucoup les séances (tout comme sa fille, qui les réclame). Il est clair que sa persévérance est directement liée à sa réceptivité aux arguments de son assistante sociale à qui elle se fie d'autant plus qu'elle ne se sent pas assurée dans son rôle de mère (elle se décrit comme un peu perdue à la naissance de sa fille aînée et elle bénéficie encore d'une aide-ménagère parce qu'elle « délaissai(t) complètement mes enfants pour le ménage ») :

« Elle me disait que c'était une façon d'apprendre à nos enfants autrement qu'à la maison. C'est ce qu'elle m'avait dit je m'en souviens. Et c'est vrai en plus » ;
« Moi j'y connais rien du tout, enfin je connaissais rien à l'époque. Même maintenant je me renseigne pas vraiment qu'est-ce qu'on fait qu'est-ce qu'on fait pas pour les enfants et tout ça. Euh je me laisse guider en gros. On me dit qu'il y a quelque chose je me dis "Ben tant mieux on y va !" ».

À côté de cette confiance personnelle dans la personne de l'assistante sociale, le contact personnel avec Rémi a aussi été déterminant pour la rassurer à l'issue d'une première séance difficile : « Il m'a dit "Bienvenue !" Il était content qu'on arrive. Il a fait des compliments sur Emma, agréable quoi ».

1.2. Les familles orientées par la PMI : une fréquentation plus évidente des ateliers et un rôle moins déterminant de l'orientation institutionnelle

Les familles Lemaire et Leynaud ont toutes deux été orientées par la PMI à l'occasion du suivi médical habituel de leurs enfants. Ces deux familles ont davantage de ressources que les familles précédentes et, si leur orientation a bien joué un rôle dans leur fréquentation de l'atelier, c'est davantage un rôle d'information sur l'existence d'une telle activité qu'un véritable rôle d'encouragement à le fréquenter.

a) La famille Lemaire

Mme Lemaire et son fils fréquentent l'atelier depuis plus d'un an, c'est-à-dire, selon les souvenirs de M. Lemaire, à partir des 6 à 9 mois de Romain. Ils participent à l'atelier du vendredi et il est évident dans l'esprit de M. Lemaire qu'ils s'y rendent toutes les semaines

(lui n'a pu les accompagner que quelques fois du fait de ses horaires de travail). C'est aussi une certaine évidence qui caractérise son récit de leur décision de s'inscrire à l'atelier. Alors qu'ils ne connaissaient pas auparavant l'existence de cette activité ni même l'existence d'un conservatoire dans la ville (lorsqu'ils commencent à se rendre à l'atelier, ils habitent cette ville depuis deux ans), ils sont tout de suite intéressés par la proposition de la PMI : « Ils lui ont parlé (à sa femme) de cet atelier et puis ben ça nous intéressait donc (ma femme) est venue voir et puis on a continué quoi ». Contrairement à Mmes Macio et Milani, ils se sont inscrits sans hésitation et sans demander de renseignements complémentaires. M. Lemaire dit même que la perspective que son fils participe à l'atelier lui faisait « particulièrement envie » et qu'il « trouvai(t) ça génial d'avoir une activité pour les tout petits comme ça ». Le service qui a orienté la famille n'a en fait joué ici qu'un rôle d'information permettant la réalisation – plus précoce que prévue – d'une envie préexistante de faire faire de la musique à l'enfant (mais sans doute plus tard). Pour M. Lemaire, il est ainsi évident que Romain allait avoir une activité musicale à plus ou moins court terme : « C'est clair que dans son parcours j'aurais bien voulu qu'il fasse de la musique donc quelque part un jour ou l'autre je me serais intéressé mais peut-être plus tard quoi ». Lui et sa femme n'ont pas non plus été étonnés, « au contraire », que l'on puisse commencer la musique aussi jeune, puisqu'ils faisaient déjà écouter de la musique à leur fils *in utero* (« Moi je pense que le bébé est réceptif à la musique » ; « Moi je suis persuadé effectivement que c'est le premier sens qu'il développe hein », affirme ainsi M. Lemaire). Mme Lemaire apprécie beaucoup l'atelier et Romain est toujours « super content d'y aller ».

Si la famille Lemaire appartient aux classes populaires (M. Lemaire est employé comme cuisinier dans un restaurant et sa femme, non diplômée, est sans profession après avoir occupé un emploi peu qualifié), elle se distingue des familles Macio et Milani par sa bonne volonté culturelle, qui permet d'expliquer son adhésion immédiate et sans réserve à l'atelier. Cette bonne volonté est manifestement davantage portée par M. Lemaire que par sa femme (c'est d'ailleurs lui qui participe à l'entretien alors que c'est elle qui accompagne leur fils à l'atelier). Pour M. Lemaire, la décision de le fréquenter participe d'une préoccupation tout à la fois éducative et culturelle qu'il met en pratique de manière volontaire. Ainsi, il établit spontanément un lien entre l'atelier et les activités qu'il organise pour son fils à la maison :

« Nous, en parallèle, à la maison, il regarde beaucoup de petits trucs sur Internet, des choses éducatives qui sont souvent axées autour de la musique, donc c'est une activité qu'on met nous aussi en avant quoi ».

Ces jeux éducatifs ne relèvent pas que du domaine musical mais concernent aussi des domaines plus directement scolaires, comme l'initiation à la langue anglaise et le pré-apprentissage de la lecture. M. Lemaire est ainsi fier de dire que « (Romain) va vous montrer une plaque d'immatriculation, il va vous la lire, il va vous dire les lettres en français et les chiffres en anglais ». Il a aussi une certaine fierté à constater l'intérêt de son fils pour les retransmissions des concerts de musique classique qu'ils regardent : « C'est peut-être là où je le sens le plus réceptif. Et c'est marrant parce que c'est quand même pas ce qui est le plus facile à écouter ». La bonne volonté culturelle de M. Lemaire se donne aussi à voir pour ce qui le concerne, indépendamment de son fils. Si lui et sa femme ont peu d'activités de loisirs et pas de sorties culturelles, il dit qu'il « aime bien lire », notamment des romans (sa femme lit « un petit peu »). Il écoute aussi souvent de la musique et il exprime des préférences marquées dans ce domaine (le rock surtout, « quelques trucs en électro », et pas de rap). Il n'est pas allé à un concert de musique depuis que son fils est né mais il avait ce genre de sorties auparavant. Surtout, M. Lemaire présente son enfance et son adolescence comme des périodes marquées par un manque culturel qu'il s'agit de rattraper avec son fils¹⁸³. Il explique ainsi avoir grandi dans un endroit où il y avait « aucune possibilité d'activité » (« Y avait rien ») et ajoute : « Si j'avais pu apprendre la musique à l'époque j'aurais été content. Bon je pense que y a un peu de ça aussi qui fait que je le souhaiterais (pour mon fils) ». Il dit également garder un très bon souvenir des cours de musique au collège (« Un prof extraordinaire (qui) a ouvert des horizons »). Même s'il ne les consulte pas vraiment, il s'est acheté des livres sur la musique (des « encyclopédies de la musique » ou des livres « un peu ethno-musique »), notamment sur la musique classique. Cette bonne volonté transparaît enfin dans la manière dont M. Lemaire présente sa famille, en insistant sur toutes les pratiques qui peuvent la rapprocher du domaine culturel (et qui ont certainement contribué à forger effectivement chez lui un réel intérêt pour ce domaine) :

« J'ai un grand frère qui est passionné de musique classique et d'opéra donc ça, ça m'a donné aussi beaucoup de d'ouverture et de connaissances » ; « Je crois que ma grand-mère aimait beaucoup l'opéra aussi ».

¹⁸³ L'enfance de sa femme est présentée sur un registre similaire, ici plus lié au manque scolaire qu'au manque culturel (mais ces deux aspects sont étroitement liés chez M. Lemaire) : « Elle sort d'une Thaïlande où on se demandait bien à quoi ça pouvait servir d'envoyer une fille à l'école hein ».

b) La famille Leynaud

Mme Leynaud a commencé à fréquenter l'atelier avec ses deux premiers enfants (un garçon âgé aujourd'hui de 6 ans et une fille de 4 ans) lorsqu'ils avaient respectivement 2 ans ½ et 6 mois. Au moment de l'entretien, elle continue à s'y rendre avec sa benjamine qui a un peu plus de 2 ans. Elle l'a toujours fréquenté régulièrement, toutes les semaines, sauf en cas de maladie des enfants (« Pour moi, c'est important, pour les enfants aussi »). Elle a été initialement orientée par la PMI (notamment pour « aider » son aîné qui était « très timide », ne jouait pas et ne parlait pas) mais cette structure n'est pas intervenue ensuite pour l'inscription de sa benjamine. Comme M. Lemaire, elle ne connaissait pas l'existence de l'activité ni du conservatoire auparavant, mais elle n'a pas hésité à s'y rendre puis à y retourner, et n'était pas étonnée qu'une telle activité puisse exister pour les tout-petits. Dans son cas, cette absence de réticence tient en partie au fait que l'information de la PMI s'est doublée d'une recommandation amicale : elle a appris que l'une de ses amies – coréenne comme elle – avait fréquenté l'atelier avec ses enfants et cette amie lui a confirmé que « c'était bien ». Le réseau de sociabilité des familles peut ainsi constituer une ressource importante pour leur accès à l'atelier, qui se cumule aux ressources proprement culturelles. Ainsi comme Mme Leynaud, M. Lemaire a pu confirmer son intérêt pour l'atelier auprès d'une voisine, non pas parce que cette dernière avait fréquenté l'atelier mais parce que son enfant avait eu Rémi comme enseignant en éveil musical pour les plus grands et qu'elle appréciait ses méthodes. Au contraire, dans les familles Macio et Milani, on a affaire à des mères entretenant peu de relations en dehors de leur cercle familial susceptibles de permettre de telles recommandations.

Contrairement aux familles précédentes, la famille Leynaud appartient aux classes moyennes et détient des capitaux culturels non négligeables qui s'objectivent notamment dans des diplômes relevant du domaine artistique. M. Leynaud exerce une profession dans le domaine du graphisme¹⁸⁴ après avoir suivi des études universitaires en lettres puis en arts plastiques. Mme Leynaud n'exerce pas de profession mais elle est diplômée des Beaux-Arts en Corée (un diplôme équivalent à bac +4) et elle a commencé un master d'économie en France (qu'elle a abandonné). Tous deux pratiquent la peinture dans le cadre de leurs loisirs ainsi que des activités sportives en dehors du domicile. Mme Leynaud souhaiterait, comme M. Lemaire, prendre des cours de musique au conservatoire. Les deux aînés ont aussi de

¹⁸⁴ L'intitulé exact de la profession n'a pas été compris car Mme Leynaud maîtrise peu le français mais ses explications laissent penser qu'il s'agit d'une activité qui relève des « professions intermédiaires ».

nombreuses activités extra-scolaires (cirque, escalade, tir à l'arc, gym) et dessinent beaucoup à la maison. Mme Leynaud voudrait inscrire sa fille aînée à des cours de peinture parce qu'« elle a des talents de dessinatrice ».

1.3. La famille non orientée : des ressources socioculturelles nettement plus importantes

La famille Torrez est la dernière famille qui fréquente l'atelier au moment de l'enquête. C'est la cadette (âgée de 19 mois) qui est concernée aujourd'hui. Elle a commencé lorsqu'elle avait 1 an. Auparavant, l'aînée (aujourd'hui âgée de 4 ans) avait elle aussi suivi l'atelier à partir d'1 an ½. C'est M. Torrez qui accompagne sa fille lorsqu'il ne travaille pas (il travaille à temps partiel avec des horaires peu prévisibles) si bien que leur fréquentation est irrégulière. C'est pour cette raison qu'ils sont inscrits à l'atelier du mardi, ce qui n'empêche pas M. Torrez de se sentir « engagé » dans l'activité : « Je préviens quand même (quand on ne vient pas). Par politesse et puis par engagement. Ça fait déjà des années... ».

Contrairement aux familles précédentes, la famille Torrez n'a pas été orientée par une structure partenaire du projet. De plus, si M. Torrez a connu l'atelier en fréquentant une structure pour la petite enfance (*i. e.* le lieu d'accueil enfants-parents de la ville où il allait jouer avec sa fille aînée), ce n'est pas un professionnel de cette structure qui lui en a parlé mais un autre parent déjà inscrit à l'atelier musical avec qui il a discuté une fois. Contrairement aux familles Lemaire et Leynaud, il ne s'agit donc pas ici non plus d'une recommandation émanant d'une personne connue de l'entourage. Dans le cas de la famille Torrez, tout se passe ainsi comme si l'accès à l'information suffisait à induire une inscription à l'atelier. M. Torrez explique d'ailleurs, qu'après cette discussion avec l'autre parent, il s'est « rendu directement au conservatoire ». Son parcours d'inscription a donc suivi le sens inverse du sens le plus habituel, puisque c'est après s'être présenté au conservatoire qu'il s'est rendu au Service Petite enfance pour formaliser sa participation.

Cette absence d'intermédiaire institutionnel entre la famille et le conservatoire s'explique ici par les ressources plus importantes de la famille Torrez. On peut considérer que cette famille appartient aux classes moyennes car, contrairement aux mères des familles précédentes, Mme Torrez travaille et sa profession (infirmière) relève des « professions intermédiaires ». De plus, si M. Torrez est aide-soignant, il exerce ce métier à temps partiel et a aussi une activité de musicien, que l'on peut qualifier de semi-professionnelle (il joue dans

un groupe qui fait quelques concerts et il a enregistré un CD). La famille Torrez se caractérise en outre par des activités de loisirs culturels beaucoup plus fréquentes et diversifiées que les familles précédentes. Alors qu'ils venaient d'arriver en ville, M. et Mme Torrez ont tout de suite cherché des activités pour les enfants (« Faut que y ait des activités », déclare ainsi M. Torrez, qui dit aussi de manière significative que c'est en partie par l'intermédiaire des enfants qu'ils ont connu les lieux de loisirs de la ville). Leur fille aînée continue de pratiquer la musique au conservatoire (en éveil musical pour les plus grands) et elle est aussi inscrite à un cours de peinture (« On voulait qu'elle ait d'autres activités artistiques », explique Mme Torrez). M. et Mme Torrez fréquentent en outre différents festivals de musique pour enfants et leur fille aînée est déjà allée à des concerts de musique classique avec sa grand-mère. Les activités de loisirs parentales, qu'elles soient culturelles ou sportives, sont elles-mêmes nombreuses et tournées davantage hors du domicile que dans les familles précédentes. M. et Mme Torrez vont à plusieurs concerts de musique par an (« C'est toujours notre esprit à aller se faire des concerts tous les deux », dit Mme Torrez) et il s'agit de leur sortie préférée la plus « classique ». Ils ont aussi pratiqué la randonnée et l'escalade. À propos de ces activités qui peuvent être coûteuses, Mme Torrez explique que « l'argent c'est pas la priorité », ce qui manifeste bien l'appartenance de la famille au pôle culturel des classes moyennes. M. et Mme Torrez écoutent beaucoup de musique et ont des goûts affirmés et diversifiés (jazz, rock, musique classique et musique brésilienne).

Ces ressources permettent de comprendre l'aisance avec laquelle la famille Torrez appréhende l'atelier. M. Torrez précise ainsi qu'avant la première séance, il « avai(t) un petit peu l'intuition », qu'il « voyai(t) à peu près » en quoi l'atelier pouvait consister. De même, il se doutait qu'il devait y avoir un conservatoire dans la ville où ils venaient d'arriver. Mme Torrez explique quant à elle l'évidence que constituait déjà à l'époque la perspective de faire faire de la musique à leurs enfants :

« Certainement que même si on n'en avait pas forcément parlé, les enfants étaient petits, mais c'était ce qu'on envisageait. Mais en aucun cas on aurait imaginé que c'était possible de commencer aussi tôt. (...) On avait déjà parlé plus tard, quand elles seraient grandes, de leur faire faire du solfège ou des choses comme ça ».

Le fait de parler d'emblée du solfège manifeste une appréhension scolaire de la pratique musicale que l'on approfondira par la suite.

1.4. Des points communs entre les différentes familles

Qu'elles aient été orientées ou non, qu'elles appartiennent aux classes populaires ou moyennes, et qu'elles aient ou non des loisirs culturels en dehors de l'atelier 0-3 ans, les familles qui fréquentent cette activité au moment de l'enquête ont deux grands points communs, qui fonctionnent aussi comme des ressources pour y accéder : une certaine proximité familiale à la pratique musicale ou artistique, à des degrés et sous des formes variés ; une insertion dans le réseau municipal d'activités destinées à la petite enfance.

a) La proximité familiale à la pratique musicale ou artistique¹⁸⁵

Dans les trois familles de classes populaires (Lemaire, Macio et Milani), les pères pratiquent ou ont pratiqué un instrument de musique, à un « petit » niveau et sans avoir suivi de cours. À l'âge de 14 ans, M. Lemaire s'est acheté une guitare et a « essayé de grattouiller de (s)on côté mais tout seul sans forcément connaître plus de base de solfège qu'on a au collège, ce qui est un peu court ». Il insiste à plusieurs reprises sur le fait qu'il n'a « pas appris » le solfège alors que c'est « la base primordiale pour pouvoir faire de la musique ». À l'adolescence, il a aussi monté « un petit groupe » de musique avec des amis mais précise en riant « comme on irait faire du vélo quoi ! ». Il s'est ensuite acheté une autre guitare avec laquelle il joue encore de temps en temps :

« J'essaie si j'ai une heure devant moi. Où j'ai vraiment rien à faire, j'apprends, j'essaie de faire 2-3 accords, je me déraille les doigts ! (rit) » ; « J'ai toujours des méthodes mais je me suis jamais vraiment... J'ai appris à plaquer les accords et puis après avec une partition je me débrouille tant bien que mal... ».

Il s'était aussi acheté un piano électrique mais il reste à la cave faute de place dans leur appartement : « Je le ressortirai une fois que Romain sera un peu plus grand et qu'il pourra s'amuser un peu mais avec quelque chose qui ressemblera plus à un vrai piano quoi ». On retrouve dans les propos de M. Lemaire ce que l'on a déjà pu repérer auparavant, c'est-à-dire une bonne volonté culturelle - qui se manifeste ici par le désir de pratiquer un instrument (y compris en suivant une « méthode ») tout en percevant ces tentatives comme des « manques » par rapport à la pratique musicale légitime, qui prend à ses yeux une forme scolaire (il faut savoir le solfège, savoir lire une partition, et M. Lemaire ajoute que, s'il en avait le temps, il

¹⁸⁵ Cette proximité avait déjà été soulignée par Antoine Hennion dans son étude sur les élèves de conservatoire. A. Hennion, F. Martinat, et J.-P. Vignolle, *Les conservatoires et leurs élèves – Rapport sur les élèves et anciens élèves des écoles de musique agréées par l'État*, Paris, La Documentation française, 1983.

aimerait s'inscrire dans une école de musique) – et une volonté de rattrapage pour son fils. M. Milani et M. Macio pratiquent aussi un instrument de musique sans avoir pris de cours. M. Milani a une guitare et joue de temps en temps, et Mme Milani précise qu'il a appris tout seul. Quant à M. Macio, il « a essayé » pendant un temps de jouer de la guitare turque avec son père et ce que décrit Mme Macio signale également une pratique limitée : « Ils ont réussi une mélodie, du coup ils ont coupé les cordes qui leur servaient pas, du coup ils produisaient toujours la même mélodie ».

Si les pratiques instrumentales de ces trois pères ne sont pas très poussées, elles existent cependant, et elles s'accompagnent d'une présence plus large de la pratique musicale dans l'environnement familial. Cette présence se manifeste tout d'abord par la possession de petits instruments de musique pour enfants, qui n'ont pas été achetés suite à la fréquentation des ateliers (les parents pensent qu'ils les auraient achetés même s'ils n'y avaient pas participé). Lorsque Romain avait 1 an, M. Lemaire lui a ainsi acheté un « petit ukulélé » et « un genre de petit piano pour les gamins ». Les deux enfants de Mme Milani ont « un petit piano pour enfants », des flûtes et des tambourins, et ceux de Mme Macio des castagnettes et un tambour (elle dit aussi utiliser parfois des ustensiles de cuisine pour faire de la musique avec eux). La musique fait aussi partie de la culture familiale de certaines de ces familles. Dans les familles de M. et Mme Macio, le chant, la danse et la musique sont très présents lors des fêtes familiales (« Oui ça j'ai toujours connu », dit Mme Macio). De même, selon M. Lemaire, la musique fait partie de « la culture » de sa femme : si elle chante souvent avec leur fils c'est ainsi parce que « c'est peut-être plus dans leur manière d'élever les gamins là-bas (en Thaïlande) ». C'est enfin la présence de pratiques artistiques non exclusivement musicales qui peut être repérées dans ces familles : Mme Milani aime dessiner et Mme Macio a fait un peu de danse lorsqu'elle était adolescente (*modern jazz* et hip-hop).

Dans les familles de classes moyennes (Leynaud et Torrez), les pratiques musicales et artistiques sont plus poussées et prennent une forme plus scolaire et institutionnalisée. Si la pratique musicale de Mme Leynaud est liée à son origine culturelle (ici coréenne), elle n'est pas mêlée au quotidien comme dans les familles précédentes mais elle est pratiquée de manière plus distanciée. Mme Leynaud explique ainsi qu'elle a pris des cours de musique en Corée jusqu'au lycée parce que c'était obligatoire. Elle sait donc lire des partitions et joue un peu de piano, y compris encore aujourd'hui, avec ses enfants. Si sa pratique du piano ne semble pas très poussée (elle dit faire « n'importe quoi »), elle a par contre un parcours d'études supérieures dans le domaine des arts plastiques, tout comme son mari. Comme dans

les autres familles, on note une présence d'instruments de musique destinés aux enfants (« une petite guitare » et « un petit piano électrique »).

C'est dans la famille Torrez – qui, pour rappel, est la seule des cinq familles concernées par l'atelier au moment de l'enquête à ne pas avoir été orientée – que l'on rencontre les pratiques musicales les plus poussées et les plus ancrées. Comme on l'a vu, M. Torrez a une activité de musicien qu'il qualifie d'« amateur » mais qui consiste tout de même à jouer de la guitare dans des groupes et à faire des concerts. Il a participé à un concours organisé par le Centre culturel municipal qui lui a permis de bénéficier d'un dispositif d'accompagnement des « jeunes talents » « vers la professionnalisation »¹⁸⁶ (accompagnement artistique et scénique, enregistrement d'un CD en studio, formations et soutien à la diffusion). S'il a commencé tardivement à jouer de la guitare (à 20 ans), il a quand même suivi des cours à ses débuts. La musique faisait aussi partie de son propre environnement familial puisque sa mère pratique le chant lyrique. Mme Torrez a quant à elle grandi dans un environnement familial où la musique était omniprésente, pratiquée à haut niveau (et parfois de manière quasi-professionnelle) et dans des cadres institutionnels. Mme Torrez explique ainsi : « La musique a toujours été très présente dans notre vie, autant moi enfant, mes parents, ma sœur, mon grand-père, mon oncle, tout le monde joue un instrument, chante ». Son grand-père a été l'organiste de son église pendant plus de soixante ans, activité pour laquelle il était rémunéré, à côté de son métier principal. Son oncle a joué du piano pendant quinze ans au sein d'un orchestre puis d'un groupe de musique. Quant à sa mère, elle faisait du chant et des concerts rémunérés tous les week-ends à côté de son activité professionnelle principale. La pratique du chant en particulier est très présente dans la famille de Mme Torrez : son père chante lui aussi depuis très longtemps dans une chorale, et elle et sa sœur y ont également participé (sa sœur a commencé plus précocement qu'elle et continue de chanter encore actuellement dans un groupe de musique). À part Mme Torrez elle-même (qui regrette de ne pas l'avoir fait car elle aurait aimé « avoir une base »), toutes les personnes qu'elle cite ont suivi des cours, en particulier de solfège. Mme Torrez continue de chanter pour elle-même mais elle « réfléchit » à pousser plus loin cette pratique à l'instar de sa mère ou de sa sœur, en participant à un groupe. Comme dans les autres familles, on note la présence dans cette famille d'instruments de musique destinés aux enfants depuis le plus jeune âge (maracas, tambours, « petits pianos », flûtes) et sans lien direct avec la participation à l'atelier.

¹⁸⁶ Ces expressions sont issues du site Internet présentant ce dispositif.

b) L'insertion dans le réseau municipal d'activités destinées à la petite enfance

Un autre point commun aux cinq familles qui se rendent à l'atelier musical au moment de l'enquête réside dans leur expérience de fréquentation d'autres activités encadrées destinées à la petite enfance. Cette expérience révèle leur réceptivité à ce type d'activités, c'est-à-dire à l'idée qu'il peut être intéressant, avant l'âge de 3 ans, d'évoluer en dehors du contexte familial. Au-delà des ressources proprement culturelles, variables selon les familles, l'adhésion à cette idée constitue une ressource commune pour la fréquentation de l'atelier musical. Or celle-ci est loin d'être évidente, notamment en milieux populaires. Ainsi, Mme Macio n'a pas inscrit son fils à toutes les activités qu'on lui a proposées parce que, à ses yeux, il faut aussi avoir du temps pour être « en famille ». En revanche, alors qu'elle ne travaille pas, elle l'a inscrit à la halte-garderie deux matinées par semaine. Mmes Milani et Lemaire (qui ne travaillent pas non plus) ont quant à elles fréquenté pendant un temps le lieu d'accueil enfants-parents de la ville avec leurs enfants et ces derniers vont à la garderie, une ou deux demi-journées par semaine. L'une ou l'autre de ces structures a aussi été fréquentée par les familles Leynaud et Torrez. Mme Leynaud et M. Torrez – comme M. Lemaire (qui pense inscrire son fils à des cours de baby-gym) – se projettent en outre dans des activités de loisirs encadrés futures pour leurs enfants.

Cette projection est beaucoup moins évidente chez Mmes Macio et Milani. Dans ces deux familles – où les ressources culturelles sont les plus faibles et pour qui la fréquentation de l'atelier musical est la plus dépendante de l'orientation par les services partenaires –, c'est ici encore la capacité à s'adresser à des institutions pour trouver une aide, et à accueillir favorablement leur proposition de soutien, qui semble déterminante. En plus de l'atelier musical, le Service Petite enfance et le Service social ont proposé à ces deux familles un très grand nombre d'activités (le lieu d'accueil enfants-parents, la halte-garderie, la classe passerelle, un atelier massage pour bébés, etc.) et elles en ont accepté certaines. Les autres familles, dont l'accompagnement institutionnel vers l'atelier a été moins serré, ne mentionnent pas une telle multiplicité d'incitations.

2. L'inscription au conservatoire au-delà des classes **« d'éveil » : une proximité partagée à la culture scolaire**

2.1. Des projections parentales différenciées

On a vu que les cinq familles interrogées qui fréquentaient l'atelier 0-3 ans au moment de l'enquête avaient accédé à cet atelier de manière plus ou moins évidente. Elles se distinguent aussi entre elles dans la manière dont elles envisagent une suite possible au conservatoire pour leurs enfants. Mmes Macio et Milani sont sans surprise celles qui se projettent le moins dans cette possibilité, alors que toutes deux ont un aîné qui n'aura plus l'âge de fréquenter l'atelier à la rentrée suivante. Mme Macio ne s'est pas renseignée auprès de Rémi sur ce qui existe au conservatoire pour les enfants après 3 ans, alors qu'elle pense que d'autres parents l'ont déjà fait. Par contre, elle sait déjà qu'elle continuera à fréquenter l'atelier 0-3 ans avec sa cadette. Mme Milani – dont on a déjà vu la propension à vivre « au jour le jour » (« On verra bien », dit-elle souvent) – ne se projette quant à elle pas plus dans une activité au conservatoire pour sa fille aînée que dans ses autres activités, et elle n'est pas sûre de pouvoir continuer l'atelier avec son cadet. C'est plus une activité pour « s'évader » et « se défouler » qu'elle envisage pour sa fille qu'une pratique musicale proprement dite :

« Moi, j'aimerais bien qu'elle fasse quelque chose. Après décider ce qu'elle va faire, si c'est un sport, si c'est de la musique... C'est elle qui décidera en fait. (...) Mais oui de toute façon, c'est sûr qu'elle fera une activité ».

Chez les familles Lemaire, Leynaud et Torrez, l'envie que leurs enfants poursuivent une activité musicale au conservatoire après 3 ans est par contre affirmée. M. Lemaire se projette ainsi déjà dans l'effort financier qu'il faudra fournir pour que son fils puisse un jour prendre des cours d'instrument, et s'il dit que « si ça se trouve, Romain préférera aller jouer au foot », il précise bien qu'il « préfère l'inscrire à une école de musique qu'à un cours de foot ». Les cas des familles Leynaud et Torrez sont enfin un peu particuliers puisque les aînés de ces familles fréquentent déjà un atelier d'éveil qui concerne les enfants plus grands (respectivement, l'atelier pour les 4-5 ans et l'atelier pour les 3-4 ans). Pour ces parents, cette fréquentation s'est imposée (« On n'aurait jamais réfléchi à arrêter en fait », « On a toujours voulu continuer l'éveil musical », disent par exemple Mme et M. Torrez) et ils l'envisagent aussi pour leurs cadets. M. Torrez se projette en outre dans la suite immédiate du parcours de son aînée en précisant qu'« en fin de cette année Rémi (leur) demandera de sortir un peu

déjà » (l'atelier 3-4 ans se déroule en effet encore en présence des parents, sauf en fin d'année où les parents quittent peu à peu l'atelier pour préparer l'année suivante). Les parents de ces deux familles espèrent aussi pour tous leurs enfants une inscription plus longue, au-delà du parcours d'éveil. En constatant que son aînée a « des facilités avec les instruments à vent » et que ses deux filles « ont des facilités avec tout ce qui est vocal, tout ce qui est chant », M. Torrez se projette de manière particulièrement concrète dans cet avenir qui est pour lui plus que probable.

Au principe de cette propension inégale à envisager une poursuite de l'activité musicale au conservatoire, on trouve encore les inégalités de ressources culturelles des familles et, plus précisément, les rapports différenciés à l'école, quel que soit le niveau effectif de diplôme des parents. On a déjà parlé de la bonne volonté culturelle et scolaire de M. Lemaire (qui détient un diplôme équivalent à un baccalauréat professionnel). Dans les deux familles de classes moyennes, la proximité à l'institution scolaire se manifeste notamment par des reprises d'études (dans le cas de Mme Leynaud) ou par une envie de loisirs proches de la forme scolaire (Mme Torrez voudrait prendre des cours de langue). Mmes Macio et Milani ont un rapport beaucoup plus distant à l'école (même si elles souhaitent scolariser leurs aînés dès l'année suivante). Mme Macio affirme ne pas avoir aimé l'école et avoir préféré « l'apprentissage » et « le monde du travail ». Mme Milani regrette quant à elle d'avoir été orientée en lycée général alors qu'elle aurait souhaité rétrospectivement aller dans un lycée agricole. Elle pense spontanément à une filière professionnelle pour sa fille avec l'idée de la scolariser dans un autre pays où l'alternance peut commencer dès 14 ans (elle a une double nationalité).

Dans la mesure où on a seulement accès ici à des projections parentales, on ne peut évidemment pas prédire ce que feront effectivement les enfants de ces cinq familles. On peut en revanche constater que le rapport à l'école qui semble intervenir dans ces projections a aussi une place importante parmi les facteurs qui permettent d'expliquer que des parents ayant fréquenté par le passé l'atelier 0-3 ans aient effectivement inscrit ensuite leurs enfants au conservatoire au-delà des années d'éveil musical. Cette importance du facteur scolaire n'est pas étonnante lorsque l'on prend en compte le fait que le passage de l'atelier 0-3 ans aux autres ateliers d'éveil puis aux cycles d'études musicales s'accompagne d'une scolarisation de la forme de l'enseignement dispensé (scolarisation que remarquent tous les parents concernés).

Parmi les huit familles interrogées, trois sont concernées par une poursuite de l'activité musicale au-delà de l'éveil (les familles Rugova, Durand et Betaoui). Les manières dont s'est opérée l'inscription longue de leurs enfants au conservatoire sont variées du fait de leurs propriétés différentes. Mais dans chacune de ces familles, on note une proximité à la culture scolaire (du fait d'un fort capital scolaire ou d'une forte adhésion aux enjeux scolaires).

2.2. La famille Rugova : l'exigence et la distinction d'une famille de classe supérieure

Avec la famille Torrez, la famille Rugova est la seule des huit familles rencontrées à ne pas avoir été orientée vers l'atelier 0-3 ans par l'un des services partenaires¹⁸⁷. Elle est aussi la seule famille de classe supérieure de notre population : les deux parents – arrivés en France six ans auparavant – sont médecins généralistes. Au moment de l'entretien, seul M. Rugova exerce cette activité professionnelle tandis que Mme Rugova envisage de la reprendre prochainement. Leur fille unique, âgée de 7 ans au moment de l'entretien, a commencé à fréquenter le conservatoire lorsqu'elle avait à peine 1 an, au sein de l'atelier de Rémi. Léa est maintenant inscrite en première année de premier cycle d'études musicales et étudie le violon. Au moment de l'entretien, elle est déjà réinscrite (en deuxième année) pour la rentrée suivante.

L'inscription à l'atelier puis la poursuite de l'activité musicale de Léa au sein du conservatoire sont toutes naturelles aux yeux de Mme Rugova. Elle explique ainsi qu'elle et son mari se sont renseignés via Internet sur l'existence d'un conservatoire dès leur arrivée en ville et qu'ils se sont « tous seuls intéressés » à l'atelier en venant directement dans l'établissement. Ils ne connaissaient personne qui aurait pu leur en parler et ils n'ont fréquenté aucun des services partenaires (« C'est nous qui avons voulu », insiste ainsi Mme Rugova). Léa a été inscrite à l'atelier deux ou trois mois après leur arrivée en France (elle avait 7 mois) et elle l'a fréquenté toutes les semaines, avec ses deux parents la plupart du temps (M. Rugova n'a pas travaillé tout de suite). M. et Mme Rugova n'ont eu aucune appréhension avant la première séance (« On savait que ça va être la danse, et des chansons et des instruments ») et ils ont tout de suite beaucoup apprécié le contenu des séances qui constituaient pour eux « le temps réservé » de la semaine. La poursuite de l'activité musicale

¹⁸⁷ Comme pour la famille Torrez, Rémi a confirmé cette information tout en précisant que l'arrivée récente en France de la famille Rugova avait justifié à l'époque l'acceptation de leur inscription (il s'agit d'un critère qui peut être utilisé pour décider d'une orientation).

après l'atelier est aussi évidente pour Mme Rugova : « Après, Léa a continué toutes les années », dit-elle simplement en précisant plus loin que ça n'a « même pas été une question ». La pratique a seulement été interrompue lorsque Léa avait 4-5 ans car la famille ayant déménagé hors de la ville, elle n'avait plus le droit de participer aux ateliers d'éveil. Mais dès l'année suivante, Léa a réintégré l'éveil musical, ce qui manifeste l'attrance familiale pour cette activité (à partir de 5-6 ans en effet, la pratique n'est plus réservée aux résidents de la commune). La décision de pratiquer un instrument a aussi été évidente (« On veut qu'elle fasse de la musique, qu'elle fasse un instrument »), la question portant davantage sur le choix de l'instrument : « On a demandé : "Tu veux faire un instrument ? Quoi ?" ».

Parmi les propriétés de la famille Rugova qui permettent d'expliquer la facilité d'accès à l'atelier et la poursuite de la pratique musicale de Léa, on retrouve des caractéristiques déjà soulignées chez les familles précédentes ou chez certaines d'entre elles. L'intérêt pour les activités liées à la petite enfance tout d'abord, puisque la famille Rugova a fréquenté le lieu d'accueil enfants-parents de la ville. L'attrance pour les loisirs culturels et sportifs ensuite, particulièrement prononcée dans le cas de cette famille. Dès leur arrivée en ville, M. et Mme Rugova se sont renseignés sur l'offre disponible à la MJC et dans les autres lieux. Leur fille a déjà connu de nombreuses activités encadrées : elle a fait de la danse classique et de la gymnastique pendant trois ans, et l'année de l'enquête, elle pratiquait la peinture et la natation en plus de la musique au conservatoire. Pour la rentrée suivante, plusieurs possibilités sont envisagées, notamment la gymnastique ou le cirque. Mme Rugova elle-même a suivi des cours de danse pendant deux ans en France et elle voudrait s'inscrire à un cours de peinture. Les pratiques culturelles de la famille sont aussi fréquentes et nombreuses, au domicile comme à l'extérieur, et elles impliquent le plus souvent Léa : lecture d'histoires tous les soirs, écoute de musique pour enfants et de musique de différents genres, y compris classique (« Elle a beaucoup de CD qu'on a enregistrés pour elle » explique Mme Rugova), fréquentation répétée de spectacles de cirque et de concerts de musique en compagnie de Léa. Comme les autres familles, la famille Rugova possède également plusieurs instruments de musique pour enfant acquis indépendamment de la fréquentation de l'atelier (« C'est venu comme ça ») : « petits tambours », maracas et xylophone. Et comme dans les autres familles, on remarque une pratique du côté du père, qui prend une forme proche de celle observée dans les familles de classes moyennes vues précédemment (*i. e.* une pratique poussée et réalisée sur un mode scolaire) : il joue de la guitare depuis 20 ans et a pris des cours, il fait aussi du piano depuis deux ans et suit des cours via Internet. Mme Rugova voudrait elle aussi apprendre le

piano et pense s'inscrire au conservatoire. La famille possède déjà un piano et Léa s'amuse à y jouer parfois. L'implication de Léa dans la pratique musicale des parents apparaît également lorsque Mme Rugova indique que Léa s'endort tous les soirs accompagnée d'un air de guitare joué par son père et que sa mère lui chante aussi souvent des chansons à ce moment-là. Ces pratiques, décrites comme une source de proximité affective, sont aussi un support important de socialisation musicale. La proximité à la culture scolaire est enfin la dernière caractéristique de cette famille. Léa (scolarisée en CP) est une bonne élève, elle aime l'école, et elle fait preuve à la fois d'aisance (elle a des « facilités à apprendre » selon sa mère) et de sérieux (« Pour travailler, elle ne se plaint pas »). M. et Mme Rugova ont eux-mêmes été tous deux de très bons élèves et ils ont fait des études supérieures poussées. L'appréhension par Mme Rugova des cours de musique que suit actuellement sa fille est très orientée par ce regard scolaire. Elle porte ainsi un intérêt particulier aux moments d'évaluation pourtant peu nombreux en première année d'études musicales :

« Il y avait une prof de (la ville voisine) qui est venue là, et elle écoutait les enfants jouer (du) violon, et ça a été une évaluation, elle leur a dit : “Oui, ça c'est bien”, “ça c'est juste”, “c'est pas juste”, qu'est-ce qu'ils doivent améliorer ».

Léa met elle-même en œuvre des dispositions scolaires, et plus particulièrement ascétiques, dans sa pratique musicale. Elle travaille son violon au moins une fois par jour (et jusqu'à trois fois par jour) et elle veut « vraiment continuer », bien que sa mère, constatant que cela lui demande « vraiment un grand travail », lui ait dit qu'elle pouvait arrêter si elle le souhaitait. Mme Rugova est en fait « contente qu'elle ait décidé de continuer », même si cela implique aussi nécessairement de continuer le solfège, discipline que Léa n'apprécie pas. La petite fille fait donc preuve d'un degré élevé d'autocontrainte (*i. e.* intériorisation de la nécessité de continuer sans que les parents n'aient besoin de la convaincre et capacité à se « forcer » à faire du solfège pour continuer le violon).

D'autres propriétés de la famille Rugova apparaissent plus spécifiques aux familles dont l'enfant a effectivement intégré le cycle d'études musicales (c'est aussi le cas de la famille Durand qui sera abordé ensuite). Elles résident dans la capacité des parents à accompagner de manière particulièrement serrée la pratique musicale de leur enfant. Conformément aux recommandations du conservatoire, Mme Rugova assiste au cours individuel de violon de sa fille afin d'observer ce qui s'y passe et de l'aider ensuite à la maison : « On doit être à côté pour les faire travailler à la maison les mêmes choses » ; « J'essaie de lui apprendre ce que j'ai appris, moi-même, de la prof ». Il s'agit par exemple d'écouter les conseils de la professeure

sur la manière de tenir l'archet et de les relayer ensuite auprès de sa fille. Mais Mme Rugova prend ce rôle particulièrement à cœur puisqu'elle filme l'ensemble des séances pour pouvoir les décrypter ensuite au domicile avec l'aide de son mari qui a « l'oreille » pour repérer les notes. M. Rugova s'est même acheté un violon pour pouvoir jouer en même temps que sa fille et rendre cet apprentissage plus agréable. Le suivi parental concerne également l'organisation du travail du violon à la maison : M. et Mme Rugova ont instauré des horaires consacrés à ce travail car la professeure leur a dit qu'il était important de pratiquer chaque jour. Même si elle n'avait pas toujours envie de le faire au début, Léa semble avoir déjà intériorisé la nécessité de travailler son instrument : sa mère pense qu'elle est « consciente qu'elle doit répéter » et elle observe que Léa prend maintenant souvent son violon pour jouer sans que ses parents le lui demandent. Cette pratique est directement appréhendée de manière scolaire, Mme Rugova la comparant à des « devoirs ». L'importance de l'accompagnement parental (réalisé sur un mode scolaire) dans cette famille transparaît aussi lorsque Mme Rugova dit regretter de ne pas pouvoir assister aux cours de solfège et de ne pas recevoir de conseil de l'enseignante sur la manière de faire travailler sa fille à la maison dans ce domaine. Elle aimerait qu'il y ait des devoirs à faire en solfège mais « il y a rien du tout » et elle semble particulièrement déçue de cette situation :

« On n'a pas besoin cette année de faire à la maison, mais quand même... euh, je pense c'est important de continuer un petit peu à la maison aussi (...), même si c'est le début du solfège » ; « (l'enseignante) elle dit : “On doit rien faire !” (en souriant, dépitée) D'accord, je la laisse comme ça !... ».

L'exigence dont fait preuve ici Mme Rugova met en évidence une dernière caractéristique de cette famille qui, celle-ci, la différencie de toutes les autres familles enquêtées. La pratique musicale de l'enfant y revêt une forte dimension distinctive. Lorsque Mme Rugova nous explique la manière dont ils se sont inscrits à l'atelier 0-3 ans (d'eux-mêmes et sans recommandation), elle ajoute : « C'est un cas peut-être spécial pour vous ». Elle souligne aussi la rareté de leur attitude quand elle s'étonne que la majorité des familles qu'elle côtoyait à l'époque des ateliers ne connaissaient pas son existence alors qu'elles habitaient en ville depuis longtemps. Ce sont donc eux – pourtant nouvellement arrivés en France et dans cette ville – qui les ont informés :

« Après, on a vu que des parents ils savaient pas trop pour les ateliers. Moi et mon mari, on les a informés beaucoup, de parents, que ça existe ça pour les petits, même pour les petits bébés (...) parce qu'apparemment, je sais pas... les parents qu'on connaissait, ils savaient pas ça ».

La manière dont Mme Rugova reconstruit la suite du parcours de Léa au conservatoire va dans le sens de cette dimension distinctive. Elle remarque ainsi qu'accepter que son enfant fasse du solfège (alors que les enfants n'aiment pas cela, ce qui est aussi le cas de Léa) pour qu'il puisse jouer d'un instrument n'est pas partagé par toutes les familles, et elle trouve que cela est dommage car cela empêche tout pratique musicale :

« Beaucoup de parents, ils veulent (...) que leur enfant fasse des instruments, ou les enfants ils veulent faire des instruments, mais le solfège, ils sont pas d'accord. Même les parents, ils veulent pas qu'ils fassent... (léger rire de l'enquêtée) (...) du solfège. (...) Et du coup, ils font pas la musique, leurs enfants, vous voyez, c'est un peu...».

Cette dimension distinctive est aussi visible dans la tendance de Mme Rugova à considérer que sa fille est en avance. De fait, Léa a commencé la première année d'études musicales un an plus tôt que ce que prévoit normalement l'établissement (apparemment, il a suffi à la famille de le demander pour que cela soit possible). Cependant, Mme Rugova pense que sa fille aurait pu se passer d'autres étapes. Ainsi, selon elle, l'année précédente a été « de trop » pour sa fille, car elle consistait en un parcours « découverte » permettant de voir plusieurs instruments et de faire son choix, alors que Léa savait déjà qu'elle souhaitait faire du violon (le choix de cet instrument étant lui-même distinctif). De plus, elle estime que sa fille aurait dû directement entrer en deuxième année pour la partie « solfège » de l'enseignement car elle fréquente le conservatoire depuis qu'elle est bébé. À ses yeux, le solfège enseigné en première année ressemble à ce que sa fille a déjà fait en éveil (chant, travail sur le rythme) et elle pense donc que sa fille n'avait « pas besoin » de suivre cette année-là. Enfin, Mme Rugova se dit très contente du niveau de sa fille en violon « pour son âge » et raconte une anecdote qui témoigne de sa fierté :

« (À propos de Léa qui a joué “Bon anniversaire”, à l'occasion de l'anniversaire d'un copain) Moi je connaissais la mélodie et ce qu'elle faisait... Je veux pas dire que les notes c'était exact, mais c'était super, hein ! Parce que de trouver toute seule la mélodie, hein, c'était aussi... sans jamais apprendre les notes, ça c'est aussi un atout ».

Même si elle se défend de penser que sa fille est « une génie », on sent bien dans ses propos qu'elle estime que Léa a des capacités importantes et qu'elle cherche à les encourager. Ainsi, elle dit à plusieurs reprises qu'elle aurait aimé que les professeurs du conservatoire soient en mesure de lui dire « pour quel instrument (sa fille) est douée » afin de confirmer que le violon est le bon choix. C'est donc avant tout un objectif de performance qui est visé au travers de la pratique musicale. Mme Rugova estime d'ailleurs que la pratique du violon est

plus généralement une école de la confiance en soi et de la persévérance. Elle permet à sa fille de ne pas être « timide » (puisqu'elle a l'habitude de jouer devant les autres) et de se confronter à la difficulté :

« C'est pas facile de jouer le violon, et elle aura plus confiance en elle pour faire d'autre choses » ; « Si elle arrive à jouer du violon, elle peut faire vraiment aussi les autres choses qui sont aussi difficiles ».

De manière secondaire et néanmoins significative, Mme Rugova perçoit une autre fonction à la pratique du violon, celui du contrôle des activités de sa fille (*i. e.* faire autre chose que « regarder la télé ») ainsi que de ses fréquentations : « Quand elle sera plus grande, elle sera dans le monde par exemple de jouer le violon, mais pas d'être dehors avec n'importe qui ».

2.3. La famille Durand : la sensibilité artistique d'une famille du pôle culturel des classes moyennes

Mme Durand et sa fille, âgée de 8 ans ½ au moment de l'entretien, se sont inscrites à l'atelier 0-3 ans alors que Salomé n'avait pas un an. Celle-ci est maintenant en première année de premier cycle d'études musicales et étudie le violon.

Mme Durand a été orientée vers l'atelier par le Service social dans un contexte de séparation difficile d'avec son conjoint et de problèmes matériels liés à cette séparation. L'assistante sociale a estimé que l'atelier pouvait être bénéfique à la relation mère-fille et « faire du bien » à Salomé dans ce contexte. Les propos de Mme Durand au sujet de son orientation témoignent d'une adhésion au discours institutionnel, que l'on a déjà pu observer chez les autres familles orientées : « J'ai eu une super assistante sociale » ; « Elle avait vu à cent pour cent juste, quoi ». Dans la mesure où Mme Durand venait d'arriver en ville et ne connaissait personne qui aurait pu lui parler de l'atelier, le Service social a donc joué un rôle important. Comme pour les autres familles orientées les plus dotées, ce rôle réside ici davantage dans le fait d'informer sur l'existence de l'atelier que dans le fait de soutenir la participation. En effet, Mme Durand n'a pas hésité à s'inscrire et cette évidence transparaît dans son impression que la proposition de l'assistante sociale n'a fait que confirmer une envie préexistante :

« Mais moi, ça m'a tout de suite parlé, parce que (...) c'était évident pour moi que je mettrais Salomé à la musique à un moment ou à un autre. (...) Elle (l'assistante sociale) a pas eu besoin de m'expliquer beaucoup ».

Alors qu'elle n'a pas de souvenirs précis, Mme Durand pense qu'elle était entrée dans le conservatoire avant la première séance pour se renseigner : « Me connaissant, sûrement ! (grand éclat de rire) ». Contrairement à Mmes Macio et Milani, elle n'avait aucune réticence à fréquenter l'atelier ni aucun doute à l'issue de la première séance : « J'étais persuadée que ce serait bien. » ; « C'était mieux que ce que j'avais pu imaginer ». Elle garde de « super souvenirs » des séances, qualifiées de moment « extraordinaire ». Elle et sa fille ont fréquenté l'atelier chaque semaine, Mme Durand s'arrangeant avec son employeur pour adapter ses horaires, ce qui témoigne de l'importance accordée à l'activité (Mme Durand est une des rares mères de notre population qui travaille, à temps partiel) : « Moi je voulais pas le rater ! » ; « Ça faisait partie des créneaux qu'il n'y avait pas à discuter ! » ; « C'était prioritaire ». La poursuite de l'activité d'année en année, ainsi que la poursuite d'une activité musicale jusqu'à aujourd'hui, se sont faites « sans hésitation ». Comme Léa Rugova, Salomé a eu très tôt envie de faire du violon, en faisant preuve de détermination dans son choix. Que sa fille fasse un instrument est « évident » pour Mme Durand : « La musique, ça fait partie de la vie, quoi ». Salomé est décidée à continuer le violon en deuxième année et Mme Durand se projette déjà dans un parcours à long terme puisqu'elle réfléchit à la manière de se procurer un bon violon à un prix raisonnable, ce qui sera nécessaire quand Salomé sera plus avancée (à partir d'un certain niveau, le conservatoire ne loue plus les instruments).

Parmi les facteurs qui permettent d'expliquer l'adhésion de Mme Durand à l'atelier 0-3 ans, on retrouve un point déjà évoqué pour toutes les familles, à savoir la réceptivité à l'idée d'activités organisées pour la petite enfance. À l'instar des familles les plus dotées, Mme Durand a recherché activement de telles activités (« J'avais envie de lui trouver des activités justement qui puissent lui amener des choses ») et s'intéresse de près à l'offre municipale dans ce domaine :

« (C)'est une ville qui est géniale, parce qu'y a une proposition pour la petite enfance qui est absolument extraordinaire. (...) Quand j'ai vu tout ce qui était proposé, je me suis dit : "Mais je resterai (ici) tant que Salomé est petite !" ».

Mis à part l'atelier musical, Mme Durand et sa fille ont fait de la baby-gym.

L'explication de l'intérêt de Mme Durand pour l'atelier 0-3 ans réside aussi et surtout dans les caractéristiques et les expériences sociales de cette famille, qui permettent également de comprendre la poursuite de Salomé en parcours instrumental. De toutes les familles rencontrées, la famille Durand est la plus proche du pôle culturel de l'espace social dans la mesure où elle dispose d'un capital artistique et culturel particulièrement important. Ce capital

est perceptible dans les pratiques et les goûts de Salomé. Salomé a ses propres CD et elle aime notamment la musique classique et la chanson française. Elle pratique également un grand nombre d'activités artistiques extra-scolaires en plus de la musique au conservatoire : de la danse classique dans une école de danse et, au sein de son école, du chant dans la chorale, de l'éveil musical et du cirque¹⁸⁸. En dehors de ces moments de pratiques encadrées, elle conçoit souvent d'elle-même des spectacles (chorégraphies ou numéros de cirque) qu'elle accompagne de musique et qu'elle présente à sa mère. Le « bain » artistique de Salomé a commencé de manière précoce. Comme d'autres parents interrogés, Mme Durand écoutait déjà de la musique avec sa fille et lui chantait des comptines, avant de fréquenter l'atelier 0-3 ans. Indépendamment de l'atelier, la famille possédait aussi des instruments de musique pour enfants (maracas, « petit djembé », « petit clavier électronique », xylophone, bâton de pluie) : « Moi j'ai emmené ça à la maison sans même qu'elle me le demande, je veux dire... Ça faisait partie pour moi de la logique, quoi ». De plus – et cela est plus rare dans les familles enquêtées –, Mme Durand fréquente les salles de spectacle avec sa fille depuis le plus jeune âge de cette dernière : « C'est vrai que je l'ai quand même pas mal emmenée en concert, très petite. (...) Elle était dans sa poussette ». Elles vont aujourd'hui souvent voir des ballets retransmis au cinéma (« C'est un vrai régal pour Salomé »). Ce qui distingue aussi cette famille de presque toutes les autres (excepté de la famille Torrez), c'est l'ancienneté et la diversité de la pratique musicale familiale, réalisée à un niveau poussé et dans des cadres institutionnels. Mme Durand a pris des cours de piano pendant dix ans et elle a fait du solfège pendant longtemps, ce qui lui permet selon elle de « partager » des choses avec sa fille. La grand-mère paternelle de Mme Durand était violoniste « bon amateur », son grand-père maternel faisait de la trompette dans l'harmonie du village, et le père de Mme Durand a été « bon amateur » (clarinette) et « chef de chorale ». On peut faire l'hypothèse que ces antécédents ont des effets sur l'investissement musical de Salomé. En effet, elle a déjà joué devant son grand-père et elle a été interpellée par le fait d'apprendre récemment que son arrière-grand-mère jouait elle aussi du violon. Cette identification possible de Salomé à des pratiquants proches et plus avancés est aussi à l'œuvre avec le fils du nouveau compagnon de Mme Durand qui, à 19 ans, pratique le violoncelle dans le même conservatoire : Salomé a déjà joué devant lui et, selon Mme Durand, son avis est « important pour elle ». L'environnement artistique dans lequel « baigne » Salomé est enfin lié au parcours professionnel de Mme Durand. Celle-ci a été danseuse (classique et *modern jazz*) pendant de

¹⁸⁸ Dans l'école de Salomé, il n'y a classe que le matin, les après-midi étant consacrés à des activités extra-scolaires mais organisées dans les locaux de l'école.

nombreuses années, en tant qu'enseignante et en tant que membre de compagnies se produisant sur scène. Depuis qu'elle a arrêté la danse, elle est spécialisée dans les « massages psycho-émotionnels » (elle aurait aimé faire des études de psychologie) et, pour elle, les deux activités sont en lien direct dans la mesure où elles touchent au corps et au sensible.

Ce rapport au corps et cette attention à la sensibilité sont essentiels pour comprendre la manière particulière dont Salomé en est venue à pratiquer un instrument au conservatoire. Salomé a connu une interruption d'un an du cursus habituel du conservatoire, juste avant d'entrer en première année du cycle d'études musicales. Elle n'a pas quitté pour autant le conservatoire puisqu'elle a fréquenté cette année-là l'atelier Djembé qui ne s'accompagne pas de solfège et qui est basé sur « le corps » (« Ça lui allait bien »). L'année précédente, en plus du parcours de découverte, elle suivait des cours d'initiation au solfège dispensés par l'enseignante chargée aussi du solfège en cycles d'études musicales. C'est cette initiation qui n'a pas du tout plu à Salomé et qui a différé d'un an son inscription en cycle instrumental (« Ça devenait plus structuré » ; « C'était trop carré » ; « Elle a plus voulu faire de solfège »). Mme Durand pense en outre que cette initiation au solfège lui déplaisait parce que cela lui rappelait ce qu'elle vivait déjà à l'école en CP : elle était très bonne élève mais ne supportait pas le côté « trop strict », notamment le fait de rester toute la journée sans bouger (« Salomé, elle a toujours été très expressive physiquement »). On voit ici encore à quel point le rapport à l'école est déterminant pour la poursuite du parcours musical dans un cadre où l'enseignement musical prend une forme scolaire. Dans le cas de la famille Durand, ce rapport à l'école est directement déterminant dans la mesure où c'est le changement d'établissement scolaire qui a permis à Salomé de « raccrocher » au cursus habituel du conservatoire. Suite à l'expérience douloureuse de sa fille en CP, Mme Durand l'a inscrite dans une école Steiner qui met en place une pédagogie moins scolaire et basée sur « le corps, la gestuelle » (« Ça lui correspond mieux »). Or cette école organise un grand nombre d'activités artistiques¹⁸⁹, dont un éveil musical que Salomé a fréquenté et qui initie au solfège de manière différente (« plus dans le corps »). Pour Mme Durand, c'est cet éveil musical et le fait de fréquenter une école moins stricte qui a permis à Salomé d'accepter finalement le solfège dans le cadre du conservatoire :

« Tout ce qu'elle avait en fait acquis l'année d'avant avec cette autre méthode l'a beaucoup aidée, ce qui fait que cette année, l'année de solfège s'est très bien passée en fait » ; « Maintenant, comme à l'école, ils apprennent différemment, le

¹⁸⁹ On l'a déjà vu pour les activités extra-scolaires. De plus, dans le temps scolaire, un orchestre est organisé et les enfants pratiquent tous de la flûte. Ils sont aussi encouragés à pratiquer un autre instrument à l'extérieur.

fait qu'y ait son cours de solfège qui soit structuré comme ça, pff', ça lui pose pas de problèmes, quoi ».

C'est en tout cas dans l'objectif qu'elle réintègre le solfège au conservatoire que Mme Durand a opté pour cette solution : « Je l'ai inscrite à ce cours d'éveil musical à l'école, en me disant que ce serait une autre approche, et que peut-être, ça lui permettrait de raccrocher. C'est ce qui s'est passé ». L'inscription à l'école Steiner – qui nécessite des ressources familiales (économiques mais aussi liées au fait de s'intéresser à des pédagogies alternatives) – a ainsi permis la poursuite du solfège par Salomé le temps qu'elle accepte de reprendre cette activité au conservatoire¹⁹⁰. Si Mme Durand a consenti à ce que Salomé interrompe pendant un an le cursus habituel, son objectif était bien à terme qu'elle le réintègre, puisqu'elle attribue cette interruption à un manque de « maturité » de sa fille (« Elle avait pas encore cette ouverture-là » ; « Elle avait pas encore la maturité pour ça, je pense »). Il s'agit donc bien de viser une pratique musicale longue et exigeante mais par d'autres moyens, en s'adaptant au rythme de l'enfant et à sa sensibilité. Cette conception rejoint la philosophie de l'école Steiner (telle que la présente Mme Durand), qui ne se tient pas à l'écart des exigences de performance scolaire mais seulement des moyens d'y parvenir : « Tout enseignement passe par le corps. Pour que l'enfant puisse libérer justement au maximum ses forces intellectuelles ».

Malgré les difficultés passagères de Salomé à s'adapter à la forme scolaire d'enseignement, on remarque que, comme Léa Rugova, elle détient aujourd'hui manifestement les dispositions scolaires et ascétiques requises par la poursuite d'un instrument au conservatoire. Salomé fait partie des meilleures élèves à l'école, elle a toujours « écouté les consignes », et elle n'a pas besoin d'être « poussée » pour faire ses devoirs. Concernant sa pratique musicale, sa mère dit qu'elle a tendance à « se mettre la pression », ce qui rejoint nos observations. Au moment de l'entretien en effet, Salomé intervient pour expliquer qu'elle n'est pas de l'avis de son enseignante de solfège du conservatoire qui lui dit qu'elle « fai(t) très bien » : « Pff... Moi je trouve je fais pas bien au solfège ». Cette mobilisation de dispositions scolaires dans la pratique artistique est encouragée indirectement et directement par Mme Durand. Indirectement, dans la mesure où Mme Durand elle-même –

¹⁹⁰ Cette inscription dans cette école permet aussi à Mme Durand de donner un sens à la préférence marquée de sa fille pour les instruments à cordes, en lien à la sensibilité et le vécu émotionnel : « L'école Steiner explique que les instruments à cordes sont les instruments de *cœur*, les instruments à vent sont les instruments plus de *tête*, et les percussions sont plus des instruments de *terre*, donc de racine, d'enracinement. Et en fait, euh... j'ai compris pourquoi Salomé pouvait être attirée par les instruments à cordes. Au niveau du cœur, par rapport à tout... tout son vécu, elle a... Voilà, y a un vrai besoin à ce niveau-là ».

en plus d'avoir été très bonne élève et « studieuse » – a eu un rapport scolaire à ses activités artistiques. Elle a fait de la danse à un haut niveau, dans un lycée « artistique » avec des horaires aménagés, et elle a appris le piano pendant dix ans (de 9 à 19 ans) en mobilisant une attitude scolaire : « J'étais pas douée ! Mais j'ai persisté longtemps, longtemps ! » ; « (J'ai arrêté parce que) je n'avais pas le temps de travailler entre les cours, donc ça n'avait aucun sens ». On peut faire l'hypothèse que Mme Durand a transmis à sa fille cette idée que la musique demande de la persévérance et du travail. C'est d'ailleurs ce qu'elle retient de la venue d'une professeure du conservatoire de la grande ville voisine (on remarque que l'expérience est relatée dans des termes similaires à ceux de Mme Rugova) : « Elle a donné à chaque enfant ses appréciations, en lui donnant justement une piste pour continuer à travailler et à progresser, donc c'était très constructif ». La transmission de ce rapport à la musique s'opère aussi de manière plus directe, au travers d'un accompagnement serré. Comme Mme Rugova, Mme Durand assiste aux cours de violon de sa fille et elle adhère à ce sujet aux recommandations du conservatoire :

« Je crois que tous les professeurs de violon demandent, parce que c'est vrai que quand même pour aider les enfants au début, quand ils sont assez jeunes, je pense que c'est mieux pour leur progression quand même ».

Alors que cela n'est pas prévu, elle a aussi demandé à assister à un cours de solfège et cela a été accepté. Mme Durand encadre en outre la pratique de sa fille, en n'admettant en aucun cas qu'elle manque un cours même si elle est fatiguée, et en suivant le travail de l'instrument à la maison. On sent que ce suivi est habituel lorsque, pendant l'entretien qui se déroule dans les locaux du conservatoire, Salomé revient de son cours de violon et précise à sa mère ce qu'elle a à faire pour la fois d'après, et que sa mère commente : « Le programme de violon pour la semaine ! ». Mme Durand précise à un autre moment que, même si sa fille rechigne parfois, le violon « c'est tous les soirs qu'il faut en faire » :

« On y est facilement une demi-heure, trois quarts d'heure tous les jours » ; « On arrive à la maison, elle a à peine le temps de souffler que je lui dis : “Bon allez, maintenant, faut prendre le violon !” ».

Elle adhère ici encore à l'injonction institutionnelle : « (Le directeur du conservatoire) il dit : « Comme vous dites à vos enfants, ils doivent se laver les dents, eh ben l'instrument tous les jours, il faut le prendre. Voilà ».

On voit donc bien qu'en plus de la sensibilité artistique qui fait sa particularité, la famille Durand se caractérise, comme la famille Rugova, par une conception exigeante de la pratique

musicale qui vise une certaine performance. Comme Mme Rugova, Mme Durand souligne les « aptitudes » de sa fille pour le violon et pour la musique en général en rapportant les propos de ses enseignantes du conservatoire ou de l'école qui lui disent qu'elle a « une musicalité depuis très petite », qu'elle « a toujours eu du rythme » et qu'on « sent » qu'elle est « musicienne ». La performance visée dépasse ici encore le domaine strictement musical dans la mesure où le travail nécessaire à l'apprentissage d'un instrument est considéré comme utile à l'acquisition d'autres compétences, en particulier dans les disciplines les plus reconnues scolairement :

« L'instrument de musique, (...) ça demande un travail régulier, donc ça demande de la persévérance, ça demande du dépassement de soi, et en plus, il est de plus en plus reconnu (...) qu'un enfant qui fait de la musique va développer au niveau du cerveau des connexions qui lui seront très utiles après, au niveau du travail cognitif à l'école. Donc plutôt que de leur bourrer leur crâne à l'école, on leur ferait faire un peu plus de musique, ils auraient moins besoin de passer des heures sur leurs mathématiques, notamment, et ça rentrerait beaucoup mieux ».

2.4. La famille *Betraoui* : l'activisme local d'une famille de classe populaire

Mme *Betraoui* a commencé à fréquenter l'atelier 0-3 ans avec ses deux fils – Amin (aujourd'hui âgé de 8 ans) et Jassim (aujourd'hui âgé de 7 ans) – quand le premier avait moins d'un an (elle y allait avec Amin au début puis avec les deux). Depuis, ils ont toujours été inscrits au conservatoire. Au moment de l'entretien, ils achèvent tous deux le parcours de découverte permettant de choisir un instrument et Mme *Betraoui* est certaine de les inscrire en première année de cursus instrumental à la rentrée suivante (Amin a choisi la batterie et Jassim la trompette¹⁹¹). Parallèlement, ils suivent des cours d'initiation au solfège (à un niveau différent du fait de leur différence d'âge) assurés par l'enseignante chargée du solfège en cycles d'études musicales. Tous deux « adorent » leur activité musicale au conservatoire, sont « pressés » de commencer leur instrument et apprécient aussi l'initiation au solfège.

Cette pratique musicale est aussi très investie par Mme *Betraoui*. Elle insiste ainsi pour dire qu'ils fréquentaient l'atelier 0-3 ans toutes les semaines (« On y allait tout le temps »). Au début, Mme *Betraoui* était en congé parental mais ensuite, comme Mme Durand, elle s'est

¹⁹¹ Dans cette enquête, les instruments choisis correspondent à ceux les plus fréquents dans la catégorie sociale et sexuelle à laquelle appartiennent les enfants concernés : le violon pour les filles de classes moyennes ou supérieures, la batterie et la trompette pour les garçons de milieux populaires. B. Lehmann, *L'orchestre dans tous ses éclats. Ethnographie des formations symphoniques*, Paris, La Découverte, 2002.

arrangée avec ses horaires de travail (elle travaillait à mi-temps) : « C'était pas évident, mais bon, voilà, j'ai pas voulu arrêter, parce qu'ils ont toujours aimé ça ». Cette volonté de participer à l'atelier est aussi perceptible dans sa persévérance au-delà des problèmes d'adaptation de son cadet à cette activité : « C'était un petit peu plus difficile pour Jassim au départ, mais après, voilà, j'y suis allée quand même » ; « J'ai pas cédé, quoi. Et c'était pas facile ».

La famille Betaoui appartient aux milieux populaires (le père est ouvrier et la mère a été employée municipale). Elle a été orientée vers l'atelier 0-3 ans par le Service social et cette orientation a été bien accueillie par Mme Betaoui qui, comme les autres familles orientées, se montre réceptive aux discours institutionnels en général¹⁹² (par exemple, elle adhère à tous les dispositifs de prise en charge de son cadet, diagnostiqué à deux ans comme ayant des « troubles du comportement »). Malgré cette orientation et le fait qu'elle n'était pas familière du conservatoire auparavant, Mme Betaoui tient à dire qu'elle voulait faire cette activité et qu'elle n'a pas du tout hésité à y aller (« Je me suis pas posée de questions »). Elle adopte ainsi une attitude très différente d'autres mères de milieux populaires, comme Mmes Macio et Milani.

À part la réceptivité aux discours institutionnels – dont on a déjà dit qu'elle constituait une ressource pour l'inscription à l'atelier 0-3 ans – on retrouve chez la famille Betaoui des caractéristiques déjà observées dans tout ou partie des familles précédentes, permettant d'expliquer cette inscription ainsi que la poursuite d'une pratique musicale au-delà des classes d'éveil. Une appétence prononcée pour la musique tout d'abord, qui fait partie de l'environnement familial, si bien que Mme Betaoui affirme qu'elle et ses enfants ont « la musique dans le sang » (« Ben à la maison, des fois, y a de la musique, on danse, on chante, mais moi j'ai toujours été comme ça » ; « Les enfants, même tout bébés, ils avaient l'habitude de la musique, de chanter des chansons »). Comme dans toutes les autres familles rencontrées, on note en outre une présence d'instruments de musique pour les enfants (guitares électriques et « petit piano » notamment) : « Si je suis sur une brocante, je trouve un maracas ou autre chose, je vais leur acheter, quoi ». À l'instar des autres familles de milieux populaires, les loisirs de cette famille ne consistent pas en des sorties culturelles. Cependant, la famille Betaoui a des pratiques et des goûts qui la distinguent de la plupart des autres familles du même milieu social. D'une part, si Mme Betaoui dit écouter « de tout », elle a (comme M.

¹⁹² Les assistantes sociales interrogées remarquent elles-mêmes qu'il y a « peu de réticences » des familles à leurs propositions de participation à l'atelier.

Lemaire) des préférences musicales marquées, tournées essentiellement vers la musique des années 80 et touchant des styles assez variés (elle cite le disco, le reggae, Michel Sardou, Mickaël Jackson, Mike Brant, Joe Dassin, Boney M, Bob Marley, Claude François, ACDC, Indochine et Earth, wind and fire). D'autre part, s'il y a ici encore une pratique musicale du côté du père, il s'agit d'une pratique réalisée sur un mode scolaire, comme dans les familles de classes moyennes et supérieures de notre population (alors qu'aucune autre famille de classes populaires n'est concernée par un tel rapport à l'apprentissage de la musique). Le père prend en effet des cours d'accordéon dans une école de musique et il « révisait un peu » à la maison (le couple s'est séparé depuis un an environ). Mme Betaoui – qui n'a jamais eu d'activités artistiques encadrées – envisage elle-même de suivre des cours de saxophone au conservatoire et elle s'est déjà renseignée pour la rentrée suivante (elle connaît déjà le jour et l'heure du cours, ce qui constitue un bon indice de l'effectivité de ce désir).

Une autre catégorie de ressources est plus spécifique à la famille Betaoui : son insertion et sa participation active aux réseaux associatifs du quartier et aux pratiques de loisirs qui y sont organisées. On note tout l'abord que Mme Betaoui est très implantée dans sa ville, ce qui la distingue des autres parents de notre population, dont beaucoup sont nouvellement arrivés en ville. Mme Betaoui a grandi dans cette ville et elle en a été l'employée pendant trente ans. Elle fréquente également la MJC de son quartier (celui où est situé le conservatoire) depuis qu'elle a quatorze ans et elle y est très active (elle organise par exemple des brocantes ou des ventes de gâteaux pour financer des projets de voyages ou de sorties). Cette activité l'a selon elle « habituée » à « faire plein de choses » « dehors » « avec les autres ». Elle recherche des activités de ce type (*i. e.* encadrées, hors du domicile, et collectives) pour ses enfants : « Je les ai mis partout, et ils sont habitués ». Ces derniers ont été inscrits à la MJC dès que cela a été possible (à partir de 6 ans) et ils fréquentaient avant cela le centre de loisirs de la mairie. Ils ont aussi été inscrits en classe passerelle à 2 ans et sont partis en colonie de vacances à partir de l'âge de 5-6 ans.

Cet activisme se retrouve dans la manière particulièrement volontariste dont Mme Betaoui envisage le fait de pratiquer une activité de loisirs artistiques. Tout se passe ainsi comme si elle percevait le caractère improbable – pour elle et pour sa famille – d'une telle activité (elle remarque d'ailleurs que la plupart de ses amis n'aiment pas rencontrer « du monde ») et qu'elle réagissait en revendiquant le droit de la faire malgré tout :

« (À propos du conservatoire) Moi, je vais partout, je suis à l'aise partout, alors moi j'ai aucun souci avec rien et personne, hein » ; « Moi je suis à l'aise partout, et

mes enfants je veux qu'ils soient pareils, quoi » ; « (À propos de la réinscription au conservatoire) Moi j'ai quand même l'habitude de m'intéresser à tout, dès que je vois quelque chose, je prends (le papier), je fais, je téléphone et tout ça ».

On trouve enfin chez la famille Betaoui une proximité à la culture scolaire que l'on a déjà pu repérer chez d'autres familles, notamment chez celles dont les enfants continuent la musique au-delà des classes d'éveil. Amin et Jassim aiment beaucoup l'école (ils ne veulent pas manquer l'école même s'ils sont malades) et sont « premiers de leurs classes ». Quand elle parle de la pratique musicale au conservatoire, Mme Betaoui fait en outre des liens explicites avec l'école, les deux activités relevant en quelque sorte à ses yeux du même univers et requérant des dispositions similaires. Elle explique ainsi à deux reprises que ses enfants ont fréquenté l'atelier 0-3 ans et qu'« après ils sont rentrés à l'école ». Pour elle, cet atelier représentait de fait une bonne préparation à l'école : « Je trouve que c'est bien que les enfants, avant d'aller à l'école, ils voient d'autres choses, d'autres personnes, d'autres enfants, et voilà ». Elle précise enfin qu'Amin a des « devoirs » à faire en solfège et qu'il les fait « sans problème », et elle rapproche le sérieux de ses enfants dans l'activité musicale de leur engagement scolaire : « L'école, voilà, c'est comme l'école de musique. » ; « Comme ils ont aucune difficulté à l'école, y a pas de difficultés à l'école de musique, hein ».

Mme Betaoui se distingue cependant de Mmes Rugova et Durand par son suivi beaucoup plus relâché de la pratique musicale de ses enfants. Elle ne cherche pas à savoir ce qu'ils font en solfège et ses descriptions témoignent davantage d'une remise de soi à l'institution : « Moi je laisse mes enfants et je pars, y a pas de soucis, hein ». Il est vrai que contrairement aux enfants Rugova et Durand, Amin et Jassim n'ont pas encore commencé l'apprentissage de leur instrument, dont on a vu qu'il requerrait la présence parentale. Mais le principe que Mme Bertraoui énonce à propos des « devoirs » de solfège et des devoirs scolaires laisse penser que son accompagnement sera moindre lorsque ses enfants pratiqueront un instrument : « Moi, ils y font tout seuls, moi je les aide jamais ». On peut ainsi faire l'hypothèse que les chances pour Amin et Jassim de s'inscrire dans une pratique instrumentale longue dans un conservatoire sont plus faibles que celles de Léa et de Salomé.

Après avoir étudié les parcours au conservatoire des différentes familles interrogées – et mis ainsi en évidence les différentes catégories de ressources qui rendent possible, d'une part l'inscription à l'atelier 0-3 ans et, d'autre part, la poursuite d'une activité musicale au conservatoire au-delà des classes d'éveil –, il s'agit à présent, à la lumière de ces

informations, de s'intéresser à ce que les parents retiennent de l'atelier 0-3 ans, c'est-à-dire à ce qui fait sens pour eux en son sein.

3. Les appropriations parentales socialement différenciées de l'atelier 0-3 ans

Beaucoup de parents interrogés – exceptés trois parents de milieux populaires (Mme Betaoui, Mme Milani et Mme Macio) – disent avoir fait connaissance avec d'autres parents par l'intermédiaire de l'atelier¹⁹³. Au cours des séances d'atelier elles-mêmes – et au-delà d'un regard « bienveillant » des familles entre elles¹⁹⁴ –, on observe cependant peu d'interactions entre parents, entre enfants, et entre adultes et enfants n'entretenant pas de liens de parenté. On a plutôt affaire à une situation où chaque binôme parent-enfant fait face à Rémi et répond, ensemble, à ses propositions d'activités. Plus exactement, chaque parent joue un rôle d'intermédiaire entre Rémi et l'enfant, en guidant ce dernier dans la réalisation des activités. Tous les parents ne réagissent cependant pas de la même manière à l'atelier car ils se saisissent des aspects qui font davantage sens pour eux. Leurs interprétations de ce qui se passe lors des séances donnent ainsi un contenu particulier à la pratique musicale telle qu'elle est transmise à leurs enfants. Les parents de classes populaires ont davantage tendance à mettre au second plan les dimensions proprement musicales et scolaires de l'atelier alors que les parents de classes moyennes et supérieures insistent quant à eux davantage sur ces dimensions.

¹⁹³ Les entretiens avec les parents ne nous ont pas permis de préciser ce point et notamment de savoir si l'un des objectifs du projet axé sur la mixité sociale (*i. e.* permettre à des parents de milieux sociaux variés de faire connaissance) était ici réalisé. On remarque seulement que les parents qui disent avoir tissé des liens avec d'autres parents sont surtout issus des classes moyennes ou supérieures.

¹⁹⁴ Rémi, les assistantes sociales ainsi que les parents interrogés parlent eux-mêmes de cette attitude « bienveillante », « empathique », et sans jugement entre parents. Nous avons observé quelques échanges de paroles mais les familles quittent rapidement la salle après les séances et ont peu de temps pour discuter. Comme l'explique l'une des assistantes sociales interrogées, l'objectif de rencontre entre parents n'est de toute façon pas l'objectif premier du projet : « L'atelier musical, déjà ça dure 3/4 d'heure, c'est très peu, et puis du coup y a l'activité qui fait que voilà, même s'ils parlent pas à la voisine c'est pas grave, ça empêche pas, elle sera quand même en lien avec son enfant ».

3.1. Une dimension musicale plus ou moins repérée

a) Les familles Betraoui, Macio et Milani : une activité comme une autre et un soutien éducatif plus qu'une pratique musicale

Dans les manières dont Mmes Betraoui, Macio et Milani présentent l'atelier, la dimension musicale n'est jamais totalement absente (elles parlent bien des instruments, des jeux musicaux et des chansons qui composent les séances). Mais ce qu'elles retiennent en priorité et ce qui motive principalement leur participation et leur goût pour l'activité ne relèvent pas à proprement parler de cette dimension. Il s'agit en effet davantage à leurs yeux de trouver une occupation quelle qu'elle soit, ainsi qu'un soutien éducatif face aux problèmes qu'elles rencontrent avec leurs enfants. Rappelons ici que ces trois familles ont été orientées par les partenaires sociaux du projet ce qui explique en partie cette appropriation, à côté de la faiblesse – relative – de leurs capitaux culturels.

Mme Macio dit avoir accepté de participer à cet atelier parce qu'elle « cherchai(t) des solutions pour occuper (s)on fils en dehors de la maison » et elle rapproche alors cette activité de la fréquentation de « la garderie » où son fils se rend depuis peu. Pour Mme Betraoui, il s'agissait aussi avant tout, à une période où elle était en congé parental, de « faire autre chose que de rester à la maison ». Mme Milani pense également que l'atelier permet de « voir autre chose que la maison » et d'occuper les enfants : « C'est vrai que de zéro à trois ans, on sait pas trop quoi faire pour égayer leur journée. Parce que c'est un peu toujours la même chose ». Elle assimile pour sa part cette activité au lieu d'accueil enfants-parents de la ville qu'elle a un temps fréquenté : « Des ateliers en fait y en avait deux, y a celui-là et puis y a l'atelier “(nom du lieu d'accueil enfants-parents de la ville)” ». Elle estime en outre que son cadet (qui a 5 mois et demi) est trop petit pour s'intéresser au contenu de l'atelier, même si Rémi lui dit le contraire, et elle perçoit alors les bénéfices de sa participation davantage en termes de sociabilité, comme n'importe quelle autre activité extérieure au domicile :

« Elian, pour l'instant il est encore petit, il est pas très... Rémi il me dit que si, qu'il est bien sur l'atelier etc., mais moi j'ai pas l'impression. Donc je me dis que ça pourrait l'éveiller un peu au monde extérieur, de voir du monde ».

Ces trois mères perçoivent aussi l'atelier moins comme un moyen d'accéder à une pratique musicale que comme un moyen de trouver une aide utile à l'éducation de leurs enfants. Dans le cas de Mme Macio, il s'agit essentiellement de se saisir d'un outil de gestion des problèmes de son aîné :

« Il fait des colères, vraiment des crises de colère où il s'arrête pas. C'est pas des pleurs, c'est des hurlements. (...) Je trouve que ça lui coupe un peu de ses idées qu'il arrive pas à se sortir de la tête ».

Mme Betaoui témoigne de préoccupations similaires lorsqu'elle explique qu'elle a inscrit Jassim à l'atelier à cause de ses « troubles du comportement », « pour l'habituer aux autres, au bruit ». Dans le cas de Mme Milani – dont on a déjà vu le peu d'assurance en tant que mère¹⁹⁵ –, il s'agit de recueillir auprès de Rémi des avis et des conseils sur le développement de ses enfants et sur sa manière de s'en occuper, comme elle le ferait auprès d'un pédiatre (mais comme les consultations sont « hyper rapides », elle estime qu'elles ne suffisent pas pour la « rassurer » et ne pas se « sentir seule » face à ses soucis éducatifs) :

« Quand (mon aînée) était petite, (...) on avait besoin d'être rassurés, de voir que c'était un enfant normal entre guillemets, qui était bien développé et tout » ; « Ça me rassurait de me dire que moi j'étais une bonne maman entre guillemets, qu'elle était pas retardée intellectuellement, etc. Et puis lui (le cadet), comme il a son petit problème de développement, enfin on sait pas trop où il en est au niveau de la tête etc., de voir qu'il évolue bien quoi » ; « C'est quand même bien de prendre en compte ce qu'il nous dit, parce que ça nous donne des conseils pour plus tard, pour savoir comment on va faire autrement, etc. Non c'est bien de l'écouter dire ce qu'il en pense quoi ».

Mme Milani s'approprie en outre l'atelier dans un sens particulièrement conforme aux objectifs du projet axés sur le lien parent-enfant, puisqu'elle estime qu'il lui a permis de se « rapprocher » de sa fille, de faire « les câlins, les bisous, autrement qu'à la maison ». De plus, lorsqu'il lui arrive de reproduire chez elle des activités de l'atelier, il s'agit d'activités suscitant ce lien, qu'elle reproduit sans fond musical : « On faisait un truc là-bas, c'est monter sur les genoux et faire "Tagada-Tagada". Ça on a appris chez Rémi, et ça elle le demande tout le temps ». Mme Milani n'a d'ailleurs pas de souvenirs de CD des séances distribués par Rémi et elle ne commente pas le répertoire des chansons qu'il propose. Mmes Macio et Betaoui sont dans le même cas. Concernant les activités musicales associées à l'atelier, on peut enfin noter que Mmes Macio et Milani ne participent pas à la fête de la musique des tout-petits. Par contre, Mme Betaoui le faisait, ce qui va dans le sens de son implication dans les activités collectives de son quartier (elle précise à ce sujet que « c'était juste devant la MJC »).

¹⁹⁵ Pendant tout l'entretien, et lors des discussions que nous avons ensemble pendant les pauses et à la fin, Mme Milani fait part de ses nombreux doutes quant à la manière de s'occuper de ses enfants. Sur son réfrigérateur est affiché un papier pour des séances d'information-conseils autour de cette question.

b) Les familles de classes moyennes et supérieures: une insistance sur les dimensions musicales de l'atelier

Du côté des familles de classes moyennes et supérieures, les appropriations de l'atelier sont davantage axées sur ses dimensions musicales (même si elles ne passent pas complètement sous silence d'autres dimensions, comme le lien parent-enfant ou l'intérêt pour les enfants de côtoyer d'autres enfants). Les familles Rugova et Torrez ne font pas partie des familles orientées et, parmi les raisons de leur inscription à l'atelier, la dimension musicale apparaît prioritaire (même si elle n'est pas exclusive). Mme Rugova explique par exemple qu'elle et son mari souhaitaient que leur fille « participe dans des trucs de petite enfance (...), qu'elle soit avec d'autres enfants, surtout avec la musique », en continuité avec une pratique qu'elle avait déjà lorsqu'elle était enceinte (elle faisait écouter de la musique – « surtout la musique classique » – à son bébé). M. Torrez apprécie quant à lui l'atelier parce qu'il lui permet de consacrer « un temps donné » à la musique parmi les différentes activités qu'il accomplit avec ses enfants (« Justement ce moment est bien parce qu'on fait que ça »). C'est aussi la dimension musicale qui est mise en avant lorsque ces parents décrivent le contenu de l'atelier : « On fait soit des mouvements, soit du rythme, soit il sort des instruments », dit par exemple M. Torrez. Contrairement aux enquêtés précédents, les parents de ces familles évoquent le registre musical pratiqué lors de l'atelier. M. Torrez apprécie ainsi le fait que Rémi utilise des styles de musique variés et des chansons « pas connues » et, si Mme Torrez et Mme Rugova se sont senties mal à l'aise lors des premières séances auxquelles elles ont participé, c'est parce qu'elles ne connaissaient pas les chansons du fait de leurs origines étrangères. Elles se sont ensuite initiées aux comptines françaises, Mme Rugova ayant même demandé à Rémi les titres des musiques utilisées pendant l'atelier pour les réécouter à la maison avec sa fille. Mme Rugova se souvient aussi très bien du CD distribué par Rémi que la famille a beaucoup réécouté à la maison, en refaisant certaines comptines ou danses. Cette famille participait en outre chaque année à la fête de la musique des tout-petits. C'est le cas aussi de la famille Torrez¹⁹⁶, qui se rend également aux concerts pour les petits organisés par le conservatoire.

Contrairement à ces deux familles, la famille Durand a été orientée vers l'atelier et Mme Durand souligne donc ses fonctions : faire une parenthèse dans ses problèmes et

¹⁹⁶ Mme Torrez va même chanter sur scène l'année de l'entretien car il est prévu cette année-là une participation des parents de l'atelier qui le souhaitent sur le thème des musiques du monde. Mme Torrez apparaît particulièrement investie dans ce projet.

partager un moment agréable avec sa fille. Toutefois, le partage qu'elle décrit est étroitement lié aux caractéristiques musicales de l'atelier :

« Je la vois encore faire quelques p'tits mouvements de rythme (...) et puis je lui prenais les mains, et puis on faisait ensemble » ; « On est cent pour cent pour la musique et pour l'enfant, quoi ».

Sa description de la salle où se tiennent les séances est en outre exclusivement centrée sur ses caractéristiques musicales : « La salle, là, avec les instruments de musique qui sont sur les étagères, le piano qui est au fond ». Enfin, comme les parents précédents, elle évoque le répertoire des musiques proposées par Rémi en soulignant le plaisir d'entendre des comptines déjà connues ou d'en apprendre de nouvelles. Et comme Mme Rugova, elle se souvient très bien du CD distribué par Rémi qui lui permettait de refaire à la maison ce qui était fait lors des séances (« C'était mieux pour moi parce que j'avais le support du CD ! »).

Pour conclure sur la place donnée à la dimension musicale dans l'appropriation parentale de l'atelier 0-3 ans, on peut noter que la famille Lemaire est dans une position intermédiaire par rapport aux deux groupes de familles ici identifiés. Son attitude est à rapporter à ses propriétés sociales (on se souvient qu'il s'agit d'une famille de milieu populaire mais dont le père fait preuve d'une « bonne volonté » scolaire et culturelle prononcée). Pour M. Lemaire, l'atelier musical a une fonction éducative, mais contrairement aux autres enquêtés de classes populaires, il s'agit moins d'« aider » son enfant que de l'« éveiller » et de lui apprendre des règles de vie. Il souligne en outre davantage les dimensions musicales de l'atelier qui permettent de remplir ces fonctions, en parlant par exemple de l'utilisation par Rémi d'une chanson pour amener les enfants à ranger le matériel. C'est d'ailleurs cette chanson qu'il évoque quand il explique que sa femme reproduit des activités de l'atelier à la maison avec leur fils (« À la maison ça marche aussi, c'est une merveille ! »). De plus, sa femme « avait à un moment donné demandé à Rémi des références de chansons qu'il faisait parce que ça fonctionnait bien avec Romain ». Elle fréquente également les concerts pour les petits organisés au conservatoire ainsi que la fête de la musique des tout-petits.

3.2. Une scolarisation plus ou moins forte de l'activité

a) Les familles de classes populaires : un espace de liberté et un enseignant sympathique

Si les parents de milieux populaires peuvent évoquer les apports éducatifs de l'atelier (ils apprécient par exemple que Rémi arrive à se faire obéir, notamment à propos de la règle consistant à ne pas toucher ses instruments), ils décrivent surtout ses dimensions informelles et récréatives. M. Lemaire apprécie ainsi le caractère « informel » et sans « rigueur » de l'atelier, qu'il oppose à l'excellence et à la performance scolaires :

« Après, une fois qu'ils seront rentrés dans le système scolaire, ils seront poussés à l'excellence dans des domaines scientifiques. Autant, petits, leur donner un peu d'ouverture » ; « On va tellement lui demander d'être performant après dans le système scolaire donc autant que petit il ait (...) autre chose à côté. (...) Il aura bien le temps d'être performant dans les choses plus scientifiques et sérieuses plus tard ».

Pour Mme Macio, il s'agit avant tout d'« un bon moment à passer » dont elle apprécie la non-directivité (« On était tous à même hauteur » ; « Il fait pas de discours, il attaque tout de suite »). Elle souligne à ce sujet le fait que l'atelier ne ressemble pas à ce qu'elle a pu observer dans les lieux habituels d'accueil de la petite enfance :

« J'essayais d'imaginer ce que c'était, comme ils proposaient des fois en crèche ou en garderie (des activités musicales). Ils expliquent aux enfants pendant un moment qu'est-ce qu'on va faire, qu'il faut quand même rester un petit peu à sa place pour pas déranger le cours. (...) Mais non du coup c'était pas comme ça du tout ».

Mme Milani apprécie elle aussi la « liberté » laissée aux enfants lors des séances et le fait qu'il n'y ait « pas trop de règles » :

« À la maison on les formate un petit peu, les faire jouer de telle façon ou de telle façon, et là-bas c'est vrai que c'est vraiment libre, c'est eux qui décident vraiment (...). Donc c'est ça qui est bien ».

L'un de ses objectifs est que sa fille « s'amuse », « rigole », « se lâche », « se défoule » et fasse la « fofolle ».

Lorsqu'ils parlent de Rémi, ces parents soulignent exclusivement des qualités favorisant le contact interpersonnel¹⁹⁷. Pour M. Lemaire, Rémi « met les gens à l'aise ». Mme Macio le décrit quant à elle comme « vraiment gentil et attentif à chaque personne, chaque maman, chaque enfant », prenant « toujours le temps de discuter » avec les parents avant et après chaque séance, et capable de « partager » des choses avec les enfants. Mme Milani apprécie sa « bonne humeur », son aisance avec les enfants et son caractère « agréable » qui « fait du bien ».

b) Les familles de classes moyennes et supérieures : une scolarisation de l'activité

Lors de nos observations, nous avons pu constater que les injonctions explicites ou implicites à respecter des règles étaient davantage le fait de certains parents que de Rémi, qui n'intervenait quasiment jamais, sauf pour seconder un parent déjà préoccupé par cet objectif (il lui est arrivé par exemple de proposer une activité à un enfant qu'un parent était en train de gronder, ce qui a eu pour effet de « calmer » l'enfant). L'analyse des entretiens menés avec les parents montre que ce sont ceux issus des milieux favorisés qui scolarisent ainsi l'activité, au-delà des attentes de Rémi. Ces parents ont en particulier tendance à nuancer la liberté laissée aux enfants lors des séances et à interpréter les pratiques de Rémi comme un cadre implicite qui s'applique en douceur. Ainsi, par exemple, M. Torrez a bien constaté que sa fille « peut se lever et aller courir un peu » pendant l'activité (« C'est pas trop-trop gênant ») mais ce constat – déjà nuancé par les termes employés – s'accompagne d'observations différentes :

« Je sais pas comment dire, on est avec un professionnel avec notre enfant, il pose quand même des règles bien définies. (...) Des fois on a du mal à reprendre nos enfants parce que c'est nos enfants, mais là dès qu'ils vont dépasser un peu le cadre, Rémi arrive à les reprendre. (...) Il intervient et ça se passe bien. Parce que l'enfant, hop, il réintègre tout de suite l'activité ou le cadre. Voilà, c'est pas grand-chose. D'où la pédagogie de Rémi qui est super forte ».

De même, pour Mme Durand, les règles sont loin d'être absentes lors des séances même si elles passent inaperçues : « Ça se fait tout seul ». Elle parle ainsi de l'« autorité empathique » de Rémi qui lui permet de se faire obéir des enfants sans que son autorité prenne des formes trop visibles : « Ça se fait parce que... à travers ses histoires, à travers ses marionnettes, voilà, “Chut !”, c'est pas lui qui donne la consigne, c'est dans l'histoire ».

¹⁹⁷ Les retours des familles que mentionnent les assistantes sociales interrogées (qui ont davantage affaire à des familles de ce milieu social) sont du même ordre : « Il est sympathique, il est rigolo, il est accueillant. J'ai que des retours positifs quoi ».

Les parents de ces familles scolarisent aussi l'atelier dans le sens où ils le perçoivent comme un cours où on apprend la musique. De manière significative, M. Torrez considère ainsi que l'atelier fait partie du « cycle de l'éveil chez les tous petits » et il le désigne comme un « cours ». Pour Mme Torrez, l'atelier 0-3 ans est un moyen pour ses filles d'acquérir des « bases » en musique (« Moi, dans ma logique à moi, je me disais que les bases de la musique autant les commencer le plus tôt possible »). Pour Mme Rugova et Mme Durand, dont les filles sont à présent inscrites en première année de premier cycle, l'atelier de Rémi participe aussi des bases musicales acquises par leurs filles. Comme on l'a déjà vu, Mme Rugova estime même que sa fille – alors qu'elle n'a que sept ans – « devrait être en deuxième année de solfège (...) parce qu'elle a fait l'éveil musical quand elle était bébé, donc elle avait pas besoin (de faire la première année) ». Quant à Mme Durand, si l'on s'engageait à venir à l'atelier à toutes les séances, c'était selon elle parce que Rémi visait une « progression » sur l'année même si elle passait inaperçue : « Ayant fait de la musique, je voyais bien où il les amenait, même si il en parlait pas ».

Enfin, si les parents de ces familles mentionnent, comme les parents précédents, la gentillesse de Rémi, ils ont une lecture moins affective de son rôle et insistent bien davantage sur le contenu de ce qu'il propose. Ainsi, pour Mme Rugova, ce n'est pas tant Rémi qui est « sympa » que l'activité qu'il anime :

« (Lors de la première séance), on a vu qu'est-ce qu'il fait Rémi pendant ses cours et on a trouvé ça super sympa » ; « Dès le petit âge, être en contact avec la musique, on trouvait ça super sympa ».

Quant à Mme Durand, elle se souvient moins de la personnalité de Rémi que de sa pédagogie (qu'elle assimile à celle de l'école Steiner que fréquente sa fille) et de l'« univers » qu'il proposait et qui « captivait » les enfants (cet univers n'est d'ailleurs pas non plus déconnecté dans son esprit d'une dimension scolaire, puisqu'elle fait référence ici à un tableau blanc sur lequel sont imprimées des portées servant aux cours de solfège destinés aux enfants plus grands) : « Rémi, je le vois très bien, y avait le tableau derrière lui, il était assis là devant le tableau, avec ses instruments autour, avec ses marionnettes, avec tout son univers ». M. Torrez s'intéresse lui aussi à cette pédagogie lors des discussions qu'il a avec Rémi autour des séances : « Il m'a dit que les cours étaient travaillés, que c'était préparé ».

La scolarisation de l'atelier 0-3 ans tient aux caractéristiques sociales de ces familles mais aussi au fait que leurs enfants (ou au moins l'un d'entre eux) sont plus avancés dans leur parcours au conservatoire, ce qui contribue aussi sans doute à cette lecture rétrospective de

l'activité. En effet, Mme Betaoui (mère de milieu populaire mais dont les enfants ont poursuivi leur pratique après les classes d'éveil), bien qu'elle ait très peu de souvenirs précis des séances d'atelier, se souvient surtout de consignes claires et directives : « (Rémi) il faisait faire suivre les enfants » ; « Quand les enfants marchaient, ils devaient faire une ronde ».

4. Conclusion

Pour les acteurs qui sont chargés de la mise en place de cette action, un des objectifs est de faire découvrir une pratique musicale à des enfants (et des parents) plus que de les inciter à s'inscrire dans un parcours long au conservatoire. Cet objectif est atteint si l'on considère que certains parents n'auraient jamais eu l'idée de faire faire de la musique à leurs enfants, et en particulier à un si jeune âge. Mais l'action semble davantage profiter à des familles qui sont déjà plus ou moins familières de la pratique musicale. De plus, on remarque que les parents de milieux populaires disposent moins que les autres des ressources permettant de coder l'activité dans un sens musical, d'autant plus qu'ils ont été orientés par des structures qui donnent justement un sens extra-musical à l'atelier. Autrement dit, si les activités menées lors des séances sont en partie musicales, les objectifs particuliers qui encadrent l'atelier (cf. 1^{ère} partie) tendent à faire passer au second plan, voire à masquer, cette dimension musicale aux yeux de certains parents. De plus, bien que la forme scolaire apparaisse peu présente au sein des séances (cf. 1^{ère} partie), les parents de milieux sociaux favorisés ont plus tendance que les autres à scolariser l'activité plus qu'elle ne l'est effectivement. Tout se passe ainsi comme si son éloignement relatif de la forme scolaire ne faisait pas sens pour eux. Ces appropriations différenciées renforcent les inégalités d'accès à la musique¹⁹⁸ et les inégalités de familiarisation à la forme scolaire¹⁹⁹, puisque seuls certains parents peuvent s'approprier l'atelier dans un sens musical et scolaire, et transmettre les attitudes et les perceptions correspondantes à leurs enfants. On peut donc faire l'hypothèse que ces appropriations déterminent en partie les chances de poursuite d'une activité musicale au conservatoire (on a vu en particulier que la proximité à la culture scolaire était un facteur important de cette poursuite).

¹⁹⁸ S. Octobre, *Les Loisirs culturels des 6-14 ans*, op. cit. ; C. Mennesson et S. Julhe, « L'art (tout) contre le sport ? La socialisation culturelle des enfants des milieux favorisés », *Politix*, n° 99, 2012, p. 109-12.

¹⁹⁹ C. Joigneaux, « La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle », *Revue française de pédagogie*, n° 169, 2009, p. 17-28.

2ème partie – Les logiques institutionnelles et politiques, freins ou leviers à la démocratisation des enseignements artistiques ?

Cette seconde partie a pour objet l'étude du contexte sociopolitique du développement des enseignements artistiques à l'échelle de la région Rhône-Alpes et l'analyse des dispositifs mis en œuvre à l'échelle départementale, intercommunale et communale pour favoriser cette démocratisation. Cette démarche met l'accent sur les textes, le discours et le cadre institutionnel qui légitiment et organisent ces actions, le travail des collectivités locales en lien avec les établissements, l'action des différents partenaires des établissements ainsi que le rôle des élus. Des entretiens, des observations (réunions ou rencontres de professionnelles, ou d'associations, manifestations diverses) et des analyses des textes (Texte de Loi et d'orientation, littérature grise) ont été menés. En particulier, 38 entretiens ont été réalisés entre 2010 et 2013 auprès des établissements scolaires ou d'enseignement artistique (enseignants, principaux, proviseurs, directeurs et directeurs adjoints), dans des villes ou des structures intercommunales (adjoints à la culture, directeurs des affaires culturelles et chargés de mission), dans les 8 départements²⁰⁰ de Rhône-Alpes (chargés de mission « Schéma départemental des enseignements artistiques », directeurs de la culture, DGA), à la région (VP, DGA, directeur, chargés de mission, collaborateurs d'élus, membres du cabinet), dans les services de l'État ou dans d'autres structures parties prenantes des enseignements artistiques (agences culturelles).

Ce travail avait pour objectif d'analyser le jeu d'acteurs, les prises de position et les effets de discours en revenant sur la commande politique (en faveur ou non de la démocratisation des enseignements artistiques), la construction de dispositifs de politiques publiques, la mise en œuvre des schémas départementaux des enseignements artistiques perçus sous l'angle d'un instrument d'action publique, les relations entre acteurs privés et publics, entre différentes collectivités locales, ou entre l'État et les collectivités locales.

La restitution qui suit se situe volontairement dans un registre qualitatif. Elle laisse donc beaucoup de place aux matériaux recueillis sur le terrain en s'appuyant sur la présentation de nombreux verbatims et reprises d'entretiens. L'extériorité affichée du chercheur peut *a priori* dérouter le lecteur mais le parti pris consiste à reconnaître aux acteurs de terrain rencontrés leur statut d'experts des propres situations professionnelles dans lesquelles ils sont engagés et vise à mettre en avant la réflexivité qu'ils expriment vis-à-vis du contexte socio-professionnel et politique dans lequel ils évoluent.

²⁰⁰ Y compris donc les trois départements (Ain, Drôme et Loire) où il n'y a pas de dispositifs étudiés dans le cadre de ce rapport.

Cette seconde partie commence par la présentation du cadre institutionnel, avec notamment un questionnement sur les schémas départementaux des enseignements artistiques. Il s'agit de revenir sur la structuration de ce secteur autour de la montée en puissance des enjeux de démocratisation. Dans un second temps, la problématique de la démocratisation est questionnée à partir des discours, des définitions et des contradictions portés par les acteurs sur le terrain. Elle met l'accent sur les tentatives d'ouverture des établissements vers une offre différente en construction. Puis les enseignements artistiques sont questionnés à partir des problèmes et des enjeux qui traversent ce secteur : logiques professionnelles et de ressources humaines : statuts, formations et renouvellement générationnel des enseignants ; équipements ; tarification ; et lien avec d'autres secteurs comme la jeunesse, l'éducation ou le social. Enfin, dans un dernier temps, notre questionnement porte sur la dimension politique : positionnement et compétences des différents niveaux de collectivités locales ; logiques de territorialisation et constitution de réseaux ; relations entre établissements et collectivités locales ; expression et portage de la commande politique.

1. Un cadre réglementaire et institutionnel en construction

1.1. Le secteur des enseignements artistiques

L'enseignement artistique constitue l'une des principales politiques culturelles locales en termes de moyens humains et financiers. Il recouvre l'apprentissage pour des élèves d'une esthétique telle que la musique, la danse ou le théâtre afin de satisfaire l'objectif d'une pratique autonome et amateur ou dans une optique professionnelle. En termes d'offres culturelles, c'est l'un des principaux leviers pour les communes - notamment rurales - et les départements et un enjeu majeur d'affichage et de positionnement pour les élus locaux. Depuis la loi du 13 août 2004²⁰¹ qui accentue et redistribue les compétences dans le cadre de la décentralisation (Acte II de la Décentralisation), le département est devenu un acteur majeur de ces politiques, qui deviennent donc plus décentralisées, tout en suivant un cadre national défini. Ce cadre incite à la mise en place d'un schéma départemental des enseignements artistiques, qui doit organiser et améliorer l'enseignement sur son territoire, par des directives et grandes orientations à suivre sous un mode incitatif²⁰². Ce travail implique la participation de nombreux acteurs, tant du côté de l'État que des collectivités locales (régions, départements, intercommunalités, communes), mais également au niveau des établissements publics ou associatifs, des enseignants, des parents d'élèves, des élèves... De nombreuses tensions révèlent la fragilité de ce secteur pourtant en fort développement depuis les années 1980, que ce soit entre les ministères de la culture et de l'éducation nationale (au niveau central comme au niveau déconcentré), entre collectivités locales, entre directeurs d'établissement et enseignants, en termes de prise en compte de la variété des publics, etc. Le secteur des enseignements artistiques a en effet connu un fort développement au cours des trente dernières années. Il traverse aujourd'hui une période de crise qui a plusieurs origines : cohabitation de structures multiples et variées (publiques, privées, associatives)²⁰³ ; des

²⁰¹ Ses articles 91 et 101 proposent notamment des aménagements concernant l'organisation des enseignements artistiques au niveau local.

²⁰² Voir : Direction de la musique, de la danse, du théâtre et des spectacles du Ministère de la culture et de la communication et la Fédération nationale des Arts vivants, *Schémas départementaux Musique-Danse-Théâtre Vade-mecum*.

²⁰³ Depuis la mise en place des schémas départementaux des enseignements artistiques, leur nombre a toutefois diminué sous l'effet de regroupements, mutualisations et restructurations.

établissements pour la plupart saturés ; et un contexte d'incertitudes marqué par les restrictions budgétaires, les réformes territoriales et le repositionnement territorial de l'État.

La Charte de l'enseignement artistique spécialisée en danse, musique et théâtre, rendue publique par la Direction de la Musique, de la Danse, du Théâtre et des Spectacles (DMDTS, l'un des services centraux du Ministère de la culture), énonce les grandes lignes et problématiques autour desquelles les services culturels des collectivités territoriales doivent s'organiser. En première ligne, littéralement on retrouve un objectif majeur des politiques culturelles en règle générale :

« L'éducation artistique est le premier vecteur de la démocratisation culturelle. Elle permet de former le sens esthétique et de développer la sensibilité et l'éveil à travers le plaisir de l'expérimentation et la connaissance de l'œuvre de référence »²⁰⁴.

La dimension sociale de la formation artistique prime dans la politique d'enseignement, celle-ci étant bel et bien considérée comme « constitutive de l'éducation des enfants et des jeunes »²⁰⁵. De nombreux types d'établissements artistiques constituent les relais de l'action des collectivités locales en matière de musique : conservatoires à rayonnement régional, départemental, communal ou intercommunal, ceux-ci se substituant en 2006 aux conservatoires nationaux de régions, écoles nationales de musique et écoles municipales de musique. Cependant le deuxième aspect est celui de la multiplication des acteurs et leur territorialisation. Ces établissements d'enseignement artistique doivent en effet travailler avec l'Éducation nationale et les structures culturelles, telles que les associations, ouvertes aux partenariats. Cette synergie dynamique doit nécessairement prendre forme selon des modalités territoriales.

Un effort commun d'amélioration du système de l'enseignement artistique se dégage des différents textes à la fois normatifs et indicatifs traitant du sujet : la prise en compte de spécificités et des nouveaux enjeux de cette formation afin de poursuivre cet effort de « démocratisation de l'accès aux arts et à la culture »²⁰⁶. Trois acteurs constituent donc, sur le papier ce triangle de la formation : le ministère de la culture et de la Communication, qui « définit les orientations générales des enseignements artistiques »²⁰⁷ et en assure le contrôle

²⁰⁴ Charte de l'enseignement artistique spécialisée en danse, musique et théâtre.

²⁰⁵ *Ibid.*

²⁰⁶ *Ibid.*

²⁰⁷ *Ibid.*

pédagogique, les collectivités locales qui gèrent les établissements, et en premier lieu les responsables des équipes pédagogiques en question (directeur et enseignants). Ce « partenariat généralisé » est aussi censé se matérialiser par une coopération active avec les acteurs et structures culturelles locales. Hormis cette Charte, de nombreux documents et acteurs reviennent sur ces mêmes objectifs témoignant d'une entente explicite concernant les fondements de l'enseignement artistique.

Du côté des collectivités locales, plusieurs évolutions ont été introduites par la loi du 13 août 2004 qui incite les régions à s'engager dans l'organisation des enseignements artistiques²⁰⁸. Elle devait les doter d'une compétence qu'il s'agissait d'exercer au moyen d'une coopération intense avec l'ensemble des acteurs concernés par le domaine. En effet non seulement les différents échelons de l'administration sont actifs dans ce secteur, mais une coopération horizontale est également à l'œuvre et constitutive d'un fonctionnement interactif du domaine : les acteurs sont multiples, que ce soit au niveau interministériel (ministère de l'Éducation nationale ou ministère de la Culture entre autres) ou au niveau territorial (régions, départements, structures intercommunales, communes)²⁰⁹. Dans ce cadre, les travaux de la Commission Régionale des Enseignements Artistiques (CREA) de la région Rhône-Alpes créée en 2008 ont insisté sur une structuration en pôles territoriaux, une mise en cohérence des établissements, une réflexion régionale et des schémas départementaux relatifs à ces enseignements. Cette coordination est cependant confrontée à une certaine complexité du jeu d'acteurs, ceux-ci ayant des statuts et des interactions dont les liens ne sont pas toujours clairement identifiables du moins formellement. Ainsi le ministère de la Culture et de la Communication, tout comme celui de l'Éducation ne sont pas les seuls concernés, la Jeunesse et les Sports, l'Agriculture et les Affaires sociales pouvant également œuvrer sur la thématique de l'éducation artistique. Cette coopération interministérielle et multi-échelle peut se manifester de différentes manières selon les contextes territoriaux. Dans ce cadre, les schémas départementaux des enseignements artistiques sont apparus comme des instruments d'action publique permettant une meilleure structuration des actions menées à l'échelle infradépartementale.

²⁰⁸ L'enseignement professionnel initial est dispensé par les conservatoires de rayonnement départemental et régional, sanctionné par un diplôme National d'Orientation Professionnelle.

²⁰⁹ Voir : E. Négrier et P. Teillet, « La gouvernance territoriale des politiques culturelles », in R. Pasquier, V. Simoulin et J. Weisbein (dir.), *La gouvernance territoriale, Pratiques, discours et théories*, Paris, LGDJ, 2013, p. 145-167.

1.2. Les schémas départementaux de développement des enseignements artistiques

Depuis cette Loi du 13 août 2004, les Départements ont eu à élaborer des schémas de développement des enseignements artistiques dans les domaines de la musique, de la danse et du théâtre. Ces dispositifs ont parfois complété des schémas antérieurs, ou ont été associés à des dispositifs visant plus largement à soutenir et à développer, en partenariat avec d'autres collectivités territoriales et des organismes culturels, des politiques de soutien à l'enseignement, à l'éducation artistique et culturelle, et aux pratiques artistiques des amateurs ou des professionnels. Certains Départements ont étendu ces dispositifs à l'ensemble des disciplines du spectacle vivant, et parfois aux arts plastiques. L'un des objectifs de ces documents d'action et d'orientation était de garantir et de stabiliser la fonction pérenne des écoles de musique et leurs emplois, tout en s'attachant à un double défi : démocratiser et améliorer la qualité de l'enseignement artistique. Pour reprendre l'exemple du Schéma du département du Rhône, réactualisé en 2011, cette ambition s'articule autour de 3 axes forts :

- « - Poursuivre la structuration de l'offre territoriale en soutenant les projets de réseaux entre les écoles afin d'optimiser leurs complémentarités et mutualiser leurs moyens.
- Développer les partenariats territoriaux, notamment avec les collèges, et soutenir l'émergence de classes à options artistiques
- Améliorer encore la professionnalisation et l'harmonisation des enseignements ».

Ainsi la mise en place des schémas départementaux d'enseignement artistique a créé, depuis 2006, un espace d'animation et de coordination territoriale²¹⁰. Les départements se sont saisis de ces outils pour penser et déployer des dispositifs de soutien aux arts vivants et aux arts plastiques. Mises en relations, études des territoires de populations et de leurs attentes, constructions de partenariats, soucis d'un équilibre de l'offre sur un territoire hétérogène sont autant de pistes déployées depuis par ces collectivités. La mise en place des schémas départementaux d'enseignement artistique s'inscrit clairement dans la poursuite de la décentralisation mise en œuvre par l'État, ici dans le domaine des enseignements artistiques. En effet la loi de 2004 relative aux libertés et responsabilités locales, impose aux départements de se doter d'un schéma départemental des enseignements artistiques dans les

²¹⁰ Voir sur ce point : C. Lafaye, « Décentralisation des compétences et territorialisation de l'action publique : le cas des schémas départementaux de développement des enseignements artistiques », Communication au Colloque Européen *Culture, territoires et société en Europe*, Grenoble, 28 et 29 mai 2009.

domaines de la musique, de la danse et de l'art dramatique, dans un délai de deux ans à compter de l'entrée en vigueur de la loi, c'est-à-dire avant le 31 décembre 2006²¹¹. La Loi avait prévu d'aller plus loin dans la décentralisation des enseignements artistiques en confiant une nouvelle compétence obligatoire à la région²¹². Cette dernière devait en effet être chargée de l'organisation du 3^{ème} cycle. Pour le reste c'est désormais le département qui doit organiser cette politique sur son territoire via l'instrument du schéma. Celui-ci donne les principales directives de cette politique au niveau du département. En fait, la loi stipule que le schéma est élaboré « en concertation étroite avec les communes concernées » et il a « pour objectif de définir les principes d'organisation des enseignements artistiques, en vue d'améliorer l'offre de formation et les conditions, d'accès à l'enseignement. Le département fixe au travers de ce schéma, les conditions de sa participation au financement des établissements d'enseignement artistique, au titre de l'enseignement initial »²¹³. Nous voyons par cette formule, que le schéma vise à « améliorer » la politique d'enseignement artistique : cela suppose donc qu'il y a un problème à résoudre, ou des choses à améliorer encore. Le schéma est présenté comme une solution à un problème. Il s'agit de mettre de l'ordre dans ce désordre en définissant des « principes d'organisation » à l'échelle du département. On vise ainsi une meilleure cohésion sur le territoire, un meilleur fonctionnement de cette politique et une démocratisation plus aboutie de ces enseignements.

« Il apparaît que la Loi du 13 août 2004 a eu comme effet principal d'obliger les départements à se tourner de manière plus importante vers leurs territoires et d'interroger le sens de leurs actions préexistantes dans le domaine de la culture. (...) la Loi du 13 août 2004 agit comme un révélateur de la territorialisation des politiques culturelles en cours. Elle apporte des éclairages importants. Cette mise à nu des territoires, des acteurs culturels, du processus d'intervention des collectivités locales est primordiale car elle permet dans le même temps de mieux cerner les potentiels moteurs du développement culturel (...). Il est paradoxal de constater que l'État a incité les départements à tenir compte de la diversité en œuvre sur leurs territoires afin de définir des schémas de développement, sans pour autant que lui-même s'impose la même contrainte dans la mise en œuvre de la Loi. Il semble toutefois qu'il est dans l'intérêt des départements de pouvoir inscrire leurs actions culturelles au plus près des besoins réels de leur territoire. Un effet collatéral de cette Loi du 13 août 2004 semble être de rapprocher

²¹¹ En Rhône-Alpes, tous les Conseils Généraux ont mis en place un schéma des enseignements artistiques mais certains départements limitrophes ne l'ont pas encore fait, comme le Doubs ou le Jura. Cf. entretien avec le chargé de mission Schéma des enseignements artistiques d'un Conseil Général, 22 novembre 2012.

²¹² Entretien avec un membre des services de la région Rhône-Alpes, 4 mars 2013.

²¹³ Article L. 216-2 du Code de l'Éducation.

l'échelon départemental des acteurs, de lui découvrir une cohérence alors même qu'on le condamnait, il y a peu de temps, à disparaître »²¹⁴.

À l'échelle du département, la construction du schéma doit donc concilier plusieurs enjeux. Celui-ci doit s'inscrire dans la ligne de la charte de l'enseignement artistique spécialisé en danse, musique et théâtre, émanant du ministère de la Culture, tout en tenant compte des communes et du territoire concerné, de l'existant. Les acteurs chargés de la mise en place du schéma sur le territoire sont nombreux et variés : le Conseil général tout d'abord via les techniciens et élus, la région peut également accompagner, et les communes sont forcément très impliquées comme le prévoit la Loi et étant donné leurs engagements financiers. Les acteurs locaux sont donc divers. De façon générale, on retrouve les écoles d'enseignement artistique de tous types tant les conservatoires que les associations, les établissements scolaires, et ceux qui sont au plus près des élèves, les enseignants, les artistes, les intervenants culturels.

Les schémas tels que pensés à travers la loi de 2004 deviennent des instruments de l'État régulateur. Ils sont « constitutifs plutôt que directement interventionnistes, incitatifs plutôt que coercitifs »²¹⁵. En effet les schémas donnent de grandes orientations, lignes à suivre, mais la logique est plutôt incitative que coercitive. Suivre les directives peut conditionner des financements plus ou moins importants selon les départements, mais il n'y a pas véritablement de logiques de sanction si certaines lignes ne sont pas suivies.

Le schéma départemental de développement des enseignements artistiques énonce les différentes missions auxquelles doivent s'atteler les structures concernées, et que l'on peut résumer en trois lignes directrices. Il s'agit tout d'abord de répondre aux besoins de formation des élèves, c'est-à-dire de favoriser la création et la pratique collective. Valoriser la pluralité des cultures de la même manière que le patrimoine culturel occidental est un autre axe majeur de travail, qui passe par l'intégration du champ des musiques actuelles dans la pédagogie musicale²¹⁶. Enfin, et ce troisième axe complète ce qui s'apparente alors à un véritable travail de démocratisation, la réduction des inégalités d'accès à l'enseignement musical doit passer non seulement par l'ouverture du champ à des élèves « non-inscrits dans le cursus

²¹⁴ Intervention de Christophe Lafaye, « L'enseignement de l'art dramatique dans le département du Doubs : quelle place dans le schéma départemental de développement des enseignements artistiques pour quel type de territorialisation de l'action publique ? », Réunion du groupe culture de l'Assemblée des Départements de France, Avignon, 18 juillet 2007.

²¹⁵ Voir sur ce point : J. Chevalier, *L'État propulsif, Contribution à l'étude des instruments d'action de l'État*, Paris, PubliSud, 1991.

²¹⁶ Voir : P. Teillet, « Le secteur des musiques actuelles », *Réseaux*, n° 25, 2007, p. 269-296.

d'enseignement », mais aussi par l'ouverture des établissements aux partenariats culturels et sociaux, aux politiques municipales et intercommunales²¹⁷, afin d'intervenir en milieu scolaire notamment. Cette volonté de démocratisation au sens d'un élargissement des publics concernés mais aussi des cultures véhiculées, notamment à travers la notion de « diversité culturelle » est caractéristique de l'évolution des politiques culturelles depuis plusieurs années.

« Le schéma c'est un document d'orientation qui revendique clairement la démocratisation des enseignements artistiques. La difficulté c'est comment : quand on a déclaré l'intention, ce n'est pas si facile. La première étape, c'est quand les établissements prennent conscience que ça fait partie de leurs missions et que leur mission, ce n'est pas seulement d'accueillir des gens qui demandent des cours. C'est déjà une évolution dans les établissements : s'approprier les missions des établissements qui remplissaient une mission de publics ou favorisaient l'urgence. Donc c'est contenu dans le dispositif. Ils n'ont pas à inventer des dispositifs, le cœur de leur sujet c'est ça. Mais ce n'est pas facile, il y a une histoire. On n'est pas dans l'école publique, ce n'est pas obligatoire qu'ils accueillent les gens qui viennent chez eux »²¹⁸.

Cette politique de diversification de l'enseignement et d'ouverture vers les populations n'ayant traditionnellement pas accès à l'enseignement artistique permet de développer des liens vers des publics très divers : adultes et enfants handicapés, enfants en rupture scolaire, ou encore interventions directes en milieu scolaire, liaison inter-services avec le cinéma, avec le périscolaire, les MJC, etc. Cette démarche vers les publics défavorisés et handicapés, jeunes ou non, s'inscrit parfaitement en adéquation avec 3 axes d'actions à mener selon le schéma départemental des enseignements artistiques précédemment en vigueur en Isère, consistant à :

- Mettre en place une communication permettant de faire savoir aux personnes handicapées que les pratiques artistiques et la culture leur sont accessibles.
- Affirmer que les enfants et des adolescents ont un droit d'accès aux enseignements artistiques.

²¹⁷ E. Négrier, J. Préau et P. Teillet (dir.), *Intercommunalités : le temps de la culture*, Grenoble, Éditions de l'Observatoire des politiques culturelles, 2008.

²¹⁸ Entretien avec un CM de CG, 3 décembre 2012.

- Répondre aux demandes d'accès à la formation artistique des personnes en situation de déficience ou de handicap en sachant qu'un plan de formation continue sur ces problématiques sera accessible aux enseignants²¹⁹.

Depuis une vingtaine d'années, les établissements d'enseignement spécialisé de la musique se multiplient et se développent autour de projets variant selon les circonstances et facteurs territoriaux et les relations nouées entre les acteurs locaux²²⁰.

« Le schéma a fait tache d'huile : il n'était pas perçu comme ça au départ. Au départ, les gens voyaient plutôt l'école de musique. Le schéma est devenu la politique culturelle du département. (...) Le schéma c'est le développement culturel des territoires, ce n'est plus l'école de musique. Les contextes locaux sont très dépendants des personnes disponibles et de la personnalité des acteurs qui animent ces réseaux »²²¹.

L'enjeu majeur de ces établissements demeure, à l'image des principes énoncés par la Charte de l'enseignement artistique spécialisée en danse, musique et théâtre, l'accès du plus grand nombre à la connaissance et à la pratique de la musique, et la démocratisation culturelle de l'enseignement musical. Les études débouchant sur des missions et des objectifs se sont donc elles aussi multipliées sur cette période, le Contrat d'Objectifs Emploi Formation en région Rhône-Alpes²²² pouvant être considéré comme un élément représentatif de ces travaux, notamment par sa structure et les axes qu'il cherche à développer : l'amélioration de la qualité de l'emploi, la convergence des politiques de formation professionnelle et une mission d'observation et d'orientation.

La question de la formation s'avère en fait centrale dans les récentes volontés d'amélioration du système. Comme tout enseignement, la formation à la musique demande une prise en compte de certaines spécificités : il s'agit ici de transmettre une culture, c'est-à-dire un construit. La marge de définition de l'objet étudié peut donc être considérée comme relativement large et mouvante, ce qui représente une occasion d'impulser un dynamisme intergénérationnel et interculturel au service d'une diversification des pratiques et des

²¹⁹ Schéma départemental de développement des enseignements artistiques, rapport du Président du Conseil Général de l'Isère, budget primitif de 2007, séance de décembre 2006. Dans ce département, un nouveau schéma a été voté pour la période 2014-2018.

²²⁰ Sur cette dynamique de projets à l'œuvre au niveau local, voir notamment : G. Pinson, « Projet », in R. Pasquier, S. Guigner et A. Cole (dir.), *Dictionnaire des politiques territoriales*, Paris, Presses de SciencesPo, 2011, p. 399-405.

²²¹ Entretien avec un CM de CG, 3 décembre 2012.

²²² Contrat d'Objectifs Emploi-Formation du spectacle vivant, de l'audiovisuel et du cinéma, de l'exploitation cinématographique, de la distribution de films, de la région Rhône-Alpes.

musiques enseignées. Ce dynamisme est d'autant plus souhaitable, et c'est là le deuxième enjeu, qu'il permettrait de contrebalancer une certaine inertie entretenue par la structure administrative et politique de cet enseignement. Cette réflexion sur la formation est aujourd'hui nécessaire pour une raison structurelle : les spécificités par lesquelles s'est construit le système français d'enseignement artistique et musical ne doivent pas constituer un obstacle à cette volonté de démocratisation. En effet l'héritage d'une administration centralisée typiquement française et d'une organisation rationnelle au service de l'universalité, de l'unité et de l'égalité²²³, peut être vu comme un atout permettant une décentralisation égalitaire, mais peut également se révéler synonyme d'un appauvrissement des contenus et des modes d'enseignement. Il induit en effet un lien direct avec l'État, qui est également à double tranchant car tout dépend de l'action de celui-ci en faveur de la diversité culturelle et de la démocratisation de l'enseignement musical. La formation et l'enseignement doivent donc être au service d'un défrichage et d'une mise en valeur de musiques actuelles, ou amplifiées, d'autant plus que les établissements d'enseignement musical français héritent également d'une tradition de pratique de la musique classique, le « patrimoine » de la musique occidentale savante, qui s'accompagne d'une tradition d'excellence, de contrôle et de rationalité²²⁴. Diversifier les savoirs constitue donc aujourd'hui un défi conjoncturel, mais aussi structurel pour l'enseignement musical en France.

Cette dynamique de démocratisation par des changements sociétaux généraux lève alors des débats de fond auxquels il faut répondre. Ainsi, à la question de la possible démocratisation de l'excellence musicale, la réponse du passage d'une « esthétique du canon » à une « esthétique de l'action »²²⁵ peut être donnée : il s'agit de privilégier l'exploration, l'expérimentation, la création davantage que la connaissance rationnelle et la mesure de virtuosité relative aux musiques traditionnelles²²⁶. Pour mettre en œuvre de tels changements, des évolutions pédagogiques semblent nécessaires : « À une pédagogie de l'objet se substitue une pédagogie de la pratique »²²⁷. Cet enseignement de la pratique pourrait

²²³ « L'unité de l'enseignement est connue comme la condition première de la rationalisation du savoir musical et de l'affirmation de son universalité ». Contribution de N. Duchemin, in *L'avenir de l'enseignement spécialisé de la musique*, Actes des Journées d'études d'avril 2000, tome I, p. 49. En 1778, Jean-Baptiste Leclerc, désigne le Conservatoire comme « le seul modèle d'enseignement » valable.

²²⁴ Voir sur ce point : N. Duchemin, « Le modèle français de l'enseignement musical », in *L'avenir de l'enseignement spécialisé de la musique*, Actes des rencontres préparatoires aux Journées d'Études des 17, 18 et 19 avril 2000 ; *Enseigner la musique*, n° 4, 2000, p. 45-53.

²²⁵ *L'avenir de l'enseignement spécialisé de la musique*, op. cit.

²²⁶ Entretien avec un directeur d'établissement, le 07 mars 2011.

²²⁷ *L'avenir de l'enseignement spécialisé de la musique*, op. cit.

alors devenir synonyme d'une véritable « excellence républicaine » substituée à l'ancienne « excellence aristocratique » dans la musique, constituer une mise en œuvre effective de la démocratisation²²⁸. Que recouvre alors précisément ce terme de pratique ? Jean-Pierre Heintz, président de l'association des Directeurs des Affaires Culturelles des grandes villes et des agglomérations de France, insiste sur l'éveil des sens, la stimulation de la créativité, l'ouverture à d'autres cultures et même à d'autres arts²²⁹.

Au regard de ces considérations, la question de la formation et du statut de l'enseignant se justifie donc dans des travaux comme celui du Contrat d'Objectif Emploi Formation. Ce document évoque plusieurs pistes concrètes, comme la révision du statut de l'enseignement qui passe tout d'abord par une démarche d'entretien de la dynamique artistique de chacun. Il s'agirait par exemple d'accepter la multi-activité, c'est-à-dire permettre à l'enseignant d'avoir un métier central ou « noyau » et des revenus complémentaires afin que celui-ci entretienne son statut et sa démarche d'artiste, un élément participatif de la qualité de l'enseignement. Il s'agirait aussi d'améliorer la formation permanente par d'éventuels stages. Une reconnaissance effective des acquis de l'expérience, et avant tout des diplômes, pourrait également aider à l'amélioration de la qualification. Il s'agit là de considérer le parcours individuel et spécifique de chaque enseignant, ce qui demande d'assurer une reconnaissance sans tomber dans le particularisme pédagogique, de trouver un équilibre entre créativité et responsabilité. Enfin, une implication dans les actions liées à l'école, une participation à la définition et à la mise en œuvre du projet de l'établissement, à la recherche pédagogique et à la vie culturelle locale pourraient rendre plus concrète la responsabilité d'enseignants au statut central dans l'évolution démocratique de l'enseignement. Ces pistes s'inscrivent dans une mentalité globale qui se manifeste dans la Charte de l'enseignement artistique et dans la politique que suivent certains établissements d'enseignement artistique. Le statut de l'enseignant et son rapport avec les autres acteurs de l'enseignement artistique demandent alors à être étudiés de plus près.

²²⁸ Voir sur ce point : N. Lefebvre, *Éducation musicale et identité nationale en Allemagne et en France*, Thèse de science politique, IEP de Grenoble, 1994.

²²⁹ *Enseignements artistiques et compétences régionales*, Actes des Journées d'études des 30 novembre et 1^{er} décembre 2006 au Conservatoire de Poitiers.

1.3. Des limites à l'ouverture des enseignements artistiques

Néanmoins, le schéma départemental des enseignements artistiques, en tant qu'instrument des collectivités locales au service de l'offre culturelle locale, ne produit pas toujours les effets qu'on attend de lui. Bien au contraire, il y a de nombreux effets indirects ou non voulus, non prévus, lors de sa mise en place. L'un d'entre eux, qui a une réelle importance dans cette politique et peut constituer un frein à sa mise en œuvre, est celui des tensions générées entre acteurs.

En effet, la mise en place de la démocratisation et des schémas inclut de multiples acteurs, aux intérêts et univers différents. Or le fait que le schéma soit un instrument plutôt incitatif peut rendre sa mise en place par les acteurs plus difficile, avec parfois des tensions ou des situations conflictuelles. Tout d'abord, revenons sur les enseignants. De réelles questions se posent quant à leur statut, mais les missions de démocratisation à mettre en place peuvent être source de tensions et de rejet pour ces enseignants artistes. En effet, la plupart des directeurs d'établissements soulignent que la mise en place du nouveau projet et des mesures liées à la démocratisation et à l'ouverture des pratiques a suscité des tensions avec ceux-ci²³⁰. La situation est peu favorable puisque la plupart des établissements se trouvent coupés des habitants qui les entourent. Ils ont tendance à mettre plutôt en avant les grands concepts de la musique classique. Ils sont donc fermés et certains directeurs cherchent à les rouvrir. Il y a un vrai travail à faire pour qu'ils soient plus en phase avec la société. Or cela génère des problèmes avec le personnel notamment enseignant au début. Il y a donc des moments difficiles avec une remise en cause de leur part et une difficulté de les impliquer, notamment ceux qui sont en poste depuis plusieurs années.

Pour certains directeurs d'établissement, le problème vient du fait que le personnel « fantasme » en pensant être avant tout des artistes et non des enseignants. Par conséquent, les mesures de démocratisation comme les enseignements en dehors dans les écoles, l'ouverture à d'autres pratiques, ne sont pas toujours acceptées facilement, ce qui pose des problèmes dans leur mise en œuvre. L'intérêt individuel des acteurs ressort, et certains enseignants agissent parfois de manière individualiste du fait du statut d'artistes qui pour eux, leur sied avant tout, d'autant plus que certains ont choisi par défaut d'être enseignants, d'où un manque d'intérêt de ceux-ci pour ces questions. Le problème se situe aussi au niveau du recrutement : celui-ci

²³⁰ Entretien avec un directeur d'établissement, 30 Août 2011.

se fait avant tout de manière exigeante quant aux qualités musicales exclusivement et tient donc moins compte des qualités pédagogiques²³¹. Ceci est un vrai problème dans la mise en place des schémas départementaux et des nouvelles orientations liées à la démocratisation. Dans certaines communes on se retrouve ainsi dans la situation où d'un côté, les éducateurs sportifs militent pour faire des choses en dehors des écoles, et de l'autre des enseignants artistiques sont dans une logique où le conservatoire est leur cœur d'attraction²³². Ils sont plutôt du côté d'un enseignement classique où l'on ne va pas dans les quartiers, la périphérie et les autres lieux, mais où c'est le public qui doit venir au conservatoire. De plus les enseignants ont des temps de travail très réduits, ce qui complique aussi l'ouverture.

Les tensions avec les enseignants ne concentrent pas tous les problèmes de ce secteur. On retrouve aussi parfois, selon les départements, des enjeux au niveau de l'appropriation par les élus de cette thématique. Une problématique revient souvent : nous sommes dans le cas d'écoles qui, comme nous l'avons vu, ne touchent pas tout le monde, d'où l'enjeu de démocratisation. Or, les élus ne se sentent pas forcément concernés par ces enjeux liés aux enseignements artistiques : beaucoup ne veulent plus porter les établissements car ils estiment que cela coûte trop cher, et comme ces établissements sont élitistes, ils ne touchent pas assez de monde pour que cela soit « rentable »²³³. La sensibilisation au coût réel d'un établissement artistique auprès des élus peut être difficile quand ceux-ci ne sont pas spécialement intéressés a priori. Cela passe par des prises de rendez-vous, des explications, notamment avec les élus ruraux où la sensibilisation à ces enjeux peut être plus difficile. Ce n'est pas toujours une question de ressources des communes mais cela peut être plutôt une question d'intérêt des élus²³⁴. En ce qui concerne la démocratisation et les thématiques de l'enseignement artistique, les élus peuvent donc avoir un problème avec le coût des actions à mettre en place. Certains élus soulignent ainsi que certes il y a des demandes, le conservatoire est même saturé, mais la masse salariale du conservatoire est déjà très importante et « tout cela coûte trop cher ». De plus, un argumentaire revient assez souvent : ce sont des secteurs (les enseignements artistiques) qui représentent des dépenses, pour lesquelles on leur (aux élus) demande de l'argent, mais ils ne produisent pas de la richesse économique classique²³⁵. De plus, différents

²³¹ *Ibid.*

²³² Entretien avec un DAC, 20 novembre 2012.

²³³ Entretien avec un CM Schéma départemental des enseignements artistiques d'un Conseil général, 24 avril 2012.

²³⁴ Entretien avec un directeur adjoint d'établissement, 3 décembre 2012.

²³⁵ Entretien avec un DAC, 24 avril 2012.

ministères sont impliqués dans la mise en place de cette politique des enseignements artistiques. Les deux principaux sont le ministère de la Culture et le ministère de l'Éducation nationale. Or entre ces deux tutelles et leurs représentants, on peut retrouver des différences de point de vue quant à la manière de mettre en place cette politique : chacun estimant qu'elle relève de son domaine pour tel ou tel point. Parfois, ils se renvoient également dos à dos la mission d'ouverture à la culture et aux arts, alors qu'il s'agit d'un socle commun à construire et à partager.

Au-delà des enseignants et du problème des tensions entre acteurs très différents les uns des autres, des problèmes plus généraux peuvent être identifiés quant à la mise en place des schémas et la mise en œuvre de la démocratisation de ces enseignements. Tout d'abord, au niveau de la démocratisation, celle-ci semble beaucoup moins opérante dans le cadre du second cycle, dont s'occupe aussi le département²³⁶. En effet, pour le premier cycle, de nombreux efforts sont faits même si pour l'instant la réussite est loin d'être totale, et des améliorations progressives peuvent être mises en place. Mais le second cycle fait à nouveau l'objet d'une sélection drastique et élitiste. Ensuite, au niveau du schéma et de leur mise en place selon les départements, un autre problème apparaît. Un rapport du Sénat datant de 2008²³⁷ revient sur ces enjeux. Tout d'abord il existe de nombreuses inégalités selon les départements en fonction des schémas qu'ils mettent en place. Au préalable, il faut tenir compte du fait que les départements sont par essence inégaux en termes de moyens, de politique, de visions, etc. Il ne s'agit pas de territoires identiques et unifiés, mais d'entités administratives arbitraires différentes, d'où la difficulté d'appliquer un schéma identique pour tous en tenant compte des différences possibles de visions, volontés et moyens. Ce rapport souligne aussi, comme de nombreuses autres études, que dans la quasi-totalité des départements, la danse et le théâtre sont encore sous-représentés, ce qui pose aussi problème. Le rapport met ainsi en avant que :

« les schémas sont en général très en retard sur les volets danse et théâtre, qui sont, soit encore inexistantes, soit sans grande consistance (par exemple, ne prenant pas en compte l'ensemble des acteurs du secteur, en particulier le réseau amateur,

²³⁶ Voir sur ce point : Fédération nationale des organismes départementaux de développement des arts vivants, *Les schémas départementaux, jalons pour un bilan critique et prospectif*, Document de synthèse, décembre 2011.

²³⁷ *Décentralisation des enseignements artistiques : des préconisations pour orchestrer la sortie de crise*, Rapport d'information de C. Morin-Desailly pour le compte de la commission des affaires culturelles, 9 juillet 2008.

les troupes et compagnies) ; parvenir à structurer ces champs disciplinaires suppose des efforts soutenus »²³⁸.

Cette situation se retrouve en effet en Isère où le département fait l'analyse suivante :

« La place écrasante de l'enseignement musical par rapport aux deux autres disciplines est fortement marquée dans cette analyse par cours, car les élèves inscrits en musique ont l'habitude de suivre plusieurs cours distincts : formation musicale ou culturelle, technique instrumentale et cours de pratique collective alors que les élèves danseurs ont un seul cours pour la technique et la pratique collective, rarement un second pour la culture chorégraphique, et que les élèves comédiens n'ont en général un seul cours qui cumule les trois types de formations »²³⁹.

Les musiques actuelles ne sont en général pas assez prises en compte également²⁴⁰. Enfin, nous pouvons avoir une réflexion plus générale sur l'instrument « schéma » et ses difficultés d'application à partir du constat dressé par un directeur d'établissement. Selon lui, le rôle de directeur d'une école de musique est complexe, car il doit aider les élus à organiser ce qu'ils ont pensé en élaborant le schéma, « structurer ce que les élus ont dans la tête »²⁴¹.

Les établissements doivent partir des schémas, mais ceux-ci peuvent se retrouver en situation d'interprétation, et doivent décider des mesures concrètes qui iraient dans le sens du schéma. Du coup, on peut se demander si cet instrument n'est pas trop abstrait, s'il n'y a pas des difficultés d'application et des tensions entre des acteurs, entre des logiques différentes du fait de ce flou²⁴².

Le fait que l'instrument « schéma » soit de nature plutôt incitative et puisse être assez abstrait peut inclure une certaine conflictualité tant au niveau de l'application, qu'au niveau de l'élaboration même du schéma, puisqu'il s'agit de négociations en vue d'aboutir à un accord entre des intérêts différents et des acteurs dont les visions sont parfois contradictoires. La fonction principale de l'État régulateur serait alors de créer les conditions favorables pour obtenir un compromis acceptable et arriver à un accord. Enfin il peut y avoir un effet pervers ou indésirable des schémas, qui visent avant tout à améliorer la cohérence et l'enseignement artistique sur le territoire, et souvent la démocratisation de celui-ci. Dans de nombreux

²³⁸ *Ibid.*

²³⁹ Site du conseil général de l'Isère : <https://www.isere.fr/>.

²⁴⁰ Le schéma de l'Isère insiste pour une meilleure insertion des musiques actuelles, mais ce n'est pas le cas dans tous les schémas.

²⁴¹ Entretien avec un directeur d'établissement, du 30 août 2011.

²⁴² Même si l'ouverture du schéma et les marges d'application qu'il favorise sont indéniablement un atout face à la diversité des territoires et des contextes locaux.

départements, lorsqu'un établissement est considéré comme proche du schéma, en phase avec les objectifs mis en avant par le département, il reçoit plus de subventions et de moyens que d'autres jugés plus éloignés de ces orientations. Il y a donc le risque que le schéma représente pour certains une sorte d'appel d'offres : les directeurs « futés » peuvent se servir des opportunités pour développer leurs institutions par intérêt personnel, sans qu'il y ait une réelle volonté d'amélioration ou d'ouverture derrière.

Dans la pratique, l'instrument « schéma » rencontre ainsi certaines limites. L'utilisation ou le recours à ce type d'instrument n'est pas uniquement une activité de mise en ordre du réel, elle est aussi celle qui rend possible le désordre et la contestation, menant à la remise en cause de ce dispositif par ceux qui initialement l'avaient pourtant promu. Ces limites sont pour certaines intrinsèques au schéma à commencer par le processus de démocratisation, qui fonctionne nettement moins bien pour le second cycle que pour le premier cycle d'enseignement artistique. Une deuxième limite intrinsèque au schéma, apparaît dans son caractère abstrait, rendant difficile sa mise en place par les directeurs des établissements, qui doivent s'appuyer sur des directives larges. Cela oblige les directeurs à interpréter les schémas pour aboutir à des mesures concrètes qui iraient dans leur sens. Une autre limite intrinsèque au dispositif schéma qui se révèle être un des effets pervers ou indésirables, réside dans le fait qu'ils visent avant tout à améliorer le contenu et la cohérence de l'enseignement artistique sur le territoire, et parfois la démocratisation de celui-ci, aux dépens d'autres éléments importants pour le secteur.

Enfin et surtout, la structuration d'une offre de politiques publiques sous forme de schéma présente d'autres inconvénients. Après une phase d'effervescence, qui conduit à la consultation des acteurs et la mise à plat du secteur, la dynamique de mobilisation qui s'est constituée au moment de ces réflexions et du montage de ces projets et initiatives s'essouffle au gré des calendriers de mise en œuvre et reste fonction des disponibilités des porteurs de projet. Dans la plupart des cas, les actions retenues ne bénéficient pas d'un suivi et d'un pilotage adaptés et contraignants du fait du caractère surtout incitatif et peu coercitif des dispositifs inscrits dans les schémas. Cette limite, inhérente aux volontés de structuration des projets sur un territoire donné, se retrouve dans la plupart des schémas mis en œuvre par les collectivités locales depuis l'Acte II de la décentralisation, et rend ces dernières prisonnières de ce type de régulation territoriale.

2. La démocratisation : de la volonté aux actes ?

Différentes définitions de la démocratisation cohabitent – et sont parfois même contradictoires – que ce soit dans les textes, chez les acteurs, dans les pratiques. S’agit-il de viser des populations spécifiques, des territoires (quartiers, espaces ruraux), le type de pratique artistique (élargir les pratiques) ou encore de mettre l’accent sur des leviers économiques (question des tarifs du prêt de matériels ou d’instruments, le tarif d’inscription dans les établissements). Derrière cet enjeu il y a également la question de l’aménagement du territoire et de l’accessibilité, qui apparaît également comme un vecteur de démocratisation. Toutefois le positionnement plutôt flou des acteurs sur cet enjeu renvoie à de nombreuses contradictions : tout le monde est pour – qui pourrait être contre ? – sauf quelques-uns plus critiques. Enfin se pose la question de l’organisation de cette mission avec les parcours scolaires classiques. En effet qui a la mission de rendre accessible la culture ? Et jusqu’où va la mission de démocratisation des enseignements artistiques : s’agit-il de faire du social, de promouvoir une aide à la parentalité, de favoriser l’accessibilité, d’encourager des processus de socialisation, etc. ?

2.1. Quelle prise en compte des publics ?

Au-delà de l’injonction à encourager la démocratisation, y a-t-il au préalable une véritable prise en compte des publics, de leur variété, de leur éloignement vis-à-vis des pratiques classiques²⁴³ ? Plusieurs personnes rencontrées semblent en douter :

« La culture est un monde dont beaucoup se servent pour gravir les échelons, être connus, reconnus, et ça ne demande pas forcément une grande réflexion. Il y a finalement peu d’intérêt pour les publics. On part avec des *a priori* sur la manière dont il faudrait les former. Mon rôle n’est pas un rôle d’exécutant, ce n’est pas seulement de nourrir le politique, mais c’est aussi un rappel à la règle de la réalité des choses. C’est dommage qu’on en soit toujours à appliquer des schémas pré-pensés. Le principe des éco-musées, c’était la mode. Après tout le monde en voulait un, comme les orchestres à l’école. Cela implique des choses différentes selon les territoires »²⁴⁴.

D’autres versent dans le pessimisme :

²⁴³ Sur cette prise en compte des publics par les acteurs institutionnels, voir J.-L. Fabiani, « Publics constatés, publics inventés, publics déniés, Les sciences sociales et la démocratisation de la culture », *Enseigner la musique*, n° 6 et 7, 2004, p. 65-86.

²⁴⁴ Entretien avec un DAC, 3 décembre 2012.

« Ça fait 30 ans qu'on réfléchit à cette question de la démocratisation mais pour l'instant on a peu de réponses à apporter. Si on prend l'exemple des musiques actuelles, c'est embryonnaire, on sait qu'on ne touchera pas un large public. Il y a beaucoup d'élitisme et c'est difficile de faire évoluer les mentalités »²⁴⁵.

Certains avouent qu'ils n'ont « pas des publics de quartier : c'est un public en termes de culture qui est laissé pour compte ici, on a un public qui est très spécifique (même si) 1200 à 1300 personnes de manière générale sont touchées en tout »²⁴⁶.

Pour beaucoup, l'accès à la culture fait pourtant partie des missions de service public : « l'accès à la culture est une obligation pour moi, c'est un service public. Avoir accès à une ouverture de son intellect, c'est un devoir »²⁴⁷. Ainsi pour sensibiliser certains publics, il faut dépasser les représentations culturelles, aller à la rencontre de ceux qui sont vraiment éloignés des enseignements artistiques :

« Il y a un autre volet de la démocratisation qu'on a tendance à oublier et à exclure dans les études. Par exemple, il y a un projet avec le milieu associatif indépendant pour cet été dans le cadre de la Préfecture, de la Direction de la cohésion sociale, pour amener les élèves dans des friches avec des gens qui font du cinéma. L'idée est de casser les représentations et les occupations territoriales par des groupes sociaux quels qu'ils soient. Il s'agit d'offrir une diversité dans ce que les gamins peuvent appréhender de la culture. Leur donner une ouverture culturelle et après éventuellement les amener vers les enseignements artistiques. Car ils sont trop loin de ça dans les quartiers et en même temps maintenant, automatiquement, tous les gamins des écoles ont été à l'opéra-théâtre, voir une représentation, ils ont tous ces temps de découverte. Mais ça ne suffit pas. Il faut casser les codes, les représentations culturelles. Comment un gamin de tel quartier peut être intéressé à ça ? »²⁴⁸.

La marche à franchir est donc encore importante :

« La première étape de la démocratisation, c'est une prise de conscience par les directeurs d'établissements, par les élus que c'est un véritable enjeu et je ne suis pas sûr que ce soit le cas de partout. (...) Le conservatoire n'a pas pris en main cette question de la diversité. L'organisation des enseignements, le ton de l'équipe, rien n'est fait pour diversifier le public, sans parler des enseignements proposés. C'est d'abord une prise de conscience réelle à faire puis un discours de volontarisme politique des villes à affirmer. Sur ces questions de démocratisation, les équipes politiques et administratives auraient besoin d'un accompagnement distancié. (...) Les équipes du conservatoire telles qu'elles sont n'ont pas le recul nécessaire pour changer leur posture, leur discours. (...) La démocratisation des

²⁴⁵ Entretien avec un CM d'un CG, 13 juin 2012.

²⁴⁶ Entretien avec un DAC, 24 avril 2012.

²⁴⁷ Entretien avec un directeur d'établissement, 30 août 2011.

²⁴⁸ Entretien avec un CM d'une grande Ville, 14 juin 2012.

pratiques amateurs, au niveau des enseignements artistiques, ce n'est pas la priorité des politiques. On parle surtout de diversité au niveau du public des spectacles »²⁴⁹.

Enfin, la variable du genre musical renforce les difficultés :

« Ce secteur (de la musique classique) vit beaucoup en vase clos, ne se pose pas la question de la démocratisation. Ça ne les heurte pas. C'est très incorporé : il ne faut pas trop faciliter les choses pour attirer des jeunes »²⁵⁰.

On repère donc d'emblée les écarts de posture et le malaise qui traverse ce secteur lorsqu'il s'agit d'évoquer ou de mettre en œuvre une démocratisation des enseignements artistiques. Le credo de la démocratisation conduit à des appropriations différentes, des motifs contradictoires et des visions encore peu clairement identifiables dans les actions. Souvent la défense d'une conception de la culture prend une tournure militante lorsqu'il s'agit de souligner le « décalage entre le discours et la pratique. Ici c'est la culture pour tous et on le défend, avec notre élu qui était monté au créneau sous Frédéric Mitterrand. Dans la pratique ce n'est pas si simple à mettre en œuvre. Le passage de la culture pour tous à la culture pour chacun sous Frédéric Mitterrand, ça c'était problématique »²⁵¹.

2.2. Diversification et éducation culturelle

Dans les discours, la diversification se présente comme une première étape vers la démocratisation.

« La démocratisation passe par la diversification, mais la diversification ne garantit pas la démocratisation. Mais la démocratisation à partir d'une seule esthétique, c'est plus difficile. Une première piste serait de mettre toutes les esthétiques sur des cultures langages : cultures langages, pratiques collectives, cités-mondes, etc. La greffe du RAP qui venait des quartiers a été possible car il y avait ce parcours Rock, car ces valeurs avaient été identifiées, construites. (...) Ensuite, le problème, c'est qu'on n'arrive pas sur l'instrument musique. (...) Il y a la danse jusqu'à un niveau modeste, puis le RAP jusqu'au plus haut niveau. Par le biais de rencontres, de schémas, de rencontres avec des harmonies, etc. Pour moi il n'y pas de rupture d'excellence, entre les festivals et les fanfares d'étudiants, de quartiers, etc. »²⁵².

²⁴⁹ Entretien avec un membre des services de la région, 13 mars 2013.

²⁵⁰ Entretien avec un directeur d'agence culturelle, 3 décembre 2010.

²⁵¹ Entretien avec un DAC, 20 novembre 2012.

²⁵² Entretien avec un directeur d'établissement, 7 mars 2011.

La démocratisation de la culture est également assimilée à l'éducation artistique ou culturelle telle qu'elle a été conçue historiquement :

« L'éducation artistique, ce n'est pas une politique de gauche. C'est troublant historiquement et politiquement de présenter les choses comme cela. Je ne voudrais pas qu'on me force à faire du foot. Ce qui est proposé aux jeunes, ça l'est par des gens qui ont entre 20 et 50 ans d'écart avec eux. On sort le quartier des quartiers, il faut respecter leur culture. On part d'un postulat identitaire très gênant et après on leur propose des projets qui sont pensés par des gens qui n'ont fait aucune étude en socio, en psycho, en pédo-psychiatrie. Le jour où il faut faire des choses, ces gens appliquent des schémas car il faut les appliquer. Des gens appliquent ces politiques, ils écoutent assez rarement leurs techniciens. Il y a un décrochage entre politiques, techniciens et publics. La politique d'éducation artistique va toujours vers les mêmes publics : les scolaires. On ne laisse pas le choix, on s'acharne à les ouvrir à des champs nobles, et on n'a pas la politesse de s'intéresser à ce qui les intéresse. C'est imposé, c'est l'application du bien-pensant, ça ne va que dans un sens »²⁵³.

Avec ce public captif, pour certains départements, l'entrée se situe donc clairement du côté de l'éducation artistique :

« Nous, on croit beaucoup à l'éducation artistique. Le volet 3 du schéma est à destination des collégiens. On y consacre une part importante. Il y a deux collaborateurs impliqués sur le schéma : un qui est sur l'éducation artistique et un autre qui est sur le reste du schéma. (...) Dans notre département, on croit que l'éducation artistique est un levier de démocratisation. En passant par les collèges mais pas seulement, avec un dispositif de recrutement des intervenants en milieu scolaire pour école primaire. Cela a alimenté un réseau des Dumistes qui fonctionne tellement bien qu'ils se sont constitués en association. C'est eux qui ont impulsé cette dynamique »²⁵⁴.

Le rapport à l'éducation nationale, même s'il est parfois pensé sous un mode d'échec²⁵⁵, est donc primordial pour aller vers une première diversification des publics. Plusieurs acteurs des collectivités locales ont cherché à construire des projets à partir de ce partenariat (*voir partie 1 et ci-après*).

²⁵³ Entretien avec un DAC, 3 décembre 2012.

²⁵⁴ Entretien avec des CM d'un CG, 24 Avril 2012.

²⁵⁵ Dans le sens où le système éducatif laisse peu de place au sensible et à la créativité par rapport au rationnel, Voir sur ce point : R. Rizzardo, « En quoi l'enseignement musical spécialisé relève-t-il (ou pas) de la notion de service public ? », in *L'avenir de l'enseignement spécialisé de la musique*, Actes des rencontres préparatoires aux Journées d'Études des 17, 18 et 19 avril 2000, *Enseigner la musique*, n° 4, 2000, p. 31.

2.3. Décentralisation et démocratisation

Le défi de la démocratisation des enseignements artistiques s'inscrit clairement dans un contexte de décentralisation²⁵⁶. Pourtant les problématiques d'accès de la culture à tous et de proximité viennent parfois se contredire notamment lorsqu'il est question des moyens transférés.

« Ils se sont rendu compte que les enjeux de décentralisation des cycles d'enseignement de la musique – projet porté par l'État, à destination des régions, des départements ou des villes – posaient problème. La décentralisation ne voulait pas dire démocratisation. La décentralisation du cycle de formation pré-professionnel était notamment en cause. L'État transfère ses moyens aux régions ou aux collectivités locales à moyen constant. Avec des maquettes, de la formation en supérieur, déjà ficelées par l'État. Comme il y aura des choses faites en haut, il manquera des moyens en bas. Du coup, la décentralisation va se faire contre la démocratisation »²⁵⁷.

De fait depuis plusieurs années, l'État est moins présent et les cartes ont été redistribuées au niveau local :

« Avant, quand on arrivait dans les villes, on avait un carnet de chèques, donc on était respecté et en plus on était entouré, par des conseillers, etc. Aujourd'hui ça a changé. Les idées, les collectivités locales les ont, et l'argent il n'est plus du côté de l'État, hormis les établissements financés à 100 % par l'État comme la Bibliothèque nationale. 70 % du financement de la culture, ce sont les collectivités locales. On a moins besoin d'un État très présent sur la culture, les collectivités locales ont mûri »²⁵⁸.

Pourtant ce repositionnement de l'État n'est pas encore suffisant - surtout s'il s'accompagne d'une baisse des moyens eu égard aux politiques transférées - et les réformes territoriales en cours doivent être plus ambitieuses en tenant davantage compte des diversités locales à partir d'un cadre national :

« L'Acte III de la décentralisation n'est pour l'instant pas assez ambitieux notamment sur la culture. L'organisation pourrait être différente d'une région à l'autre, d'un département à l'autre. On a besoin d'une référence nationale, de donner le « la ». Après, il n'y a que des cas de figure. Les régions s'emparent de la chose culturelle. En termes d'image, c'est rentable, mais c'est très différent d'une région à l'autre. Des régions sont très patrimoniales, avec la restauration. Ici c'est

²⁵⁶ Voir : E. Négrier, « Réforme politico-institutionnelle : quelle nouvelle gouvernance territoriale pour la culture ?, *L'Observatoire, La revue des politiques culturelles*, n° 4, juillet 2011, p. 24-29.

²⁵⁷ Entretien avec un directeur d'établissement, 7 mars 2011.

²⁵⁸ Entretien avec un ancien DRAC, 4 mars 2013.

différent, la région fait beaucoup pour le cinéma. Les territoires ont repris des compétences culturelles en fonction des caractéristiques qu'ils trouvaient »²⁵⁹.

Depuis l'Acte II de la décentralisation, les discussions restent intenses sur la répartition des compétences en matière de politiques culturelles²⁶⁰. Les incertitudes institutionnelle, politique et financière dans ce secteur ne permettent pas d'envisager un mouvement profond en faveur de la démocratisation des enseignements artistiques. Si les institutions sont déjà fragiles, le réflexe est de défendre son « pré carré », d'en rester à son « cœur de métier ». Pourtant l'ouverture vers de nouveaux projets, de nouvelles problématiques constitue clairement l'une des portes de sortie de ce secteur.

2.4. Démocratisation, enjeux de proximité et logiques territoriales

On a vu que différentes définitions de la démocratisation coexistent et peuvent renvoyer à des enjeux parfois contradictoires, notamment dans la volonté de rapprocher la périphérie du centre (amener les habitants des quartiers dans les établissements) ou le centre des périphéries (décentraliser les établissements). Ainsi plusieurs acteurs rencontrés ont insisté sur cet enjeu de proximité dans une logique de démocratisation pour répondre à ce « déficit et à l'inégalité territoriale d'accès culturel »²⁶¹ même s'il est surtout question de maillage du territoire sans forcément réfléchir en termes de publics.

« La démocratisation, c'est être présent partout et pour tous. C'est un souci de proximité, avec une réelle attention à ce qui se fait en milieu rural et à ce que ces écoles rurales se maintiennent. On est plus dans le maillage du territoire et pas vraiment sur la nature des publics en soi. La proximité reste en soi de la démocratisation. Ce sont les techniciens qui sensibilisent. Moi je sillonne régulièrement le territoire »²⁶².

La présence territoriale renvoie à deux espaces plus difficilement touchés par l'offre culturelle : les quartiers et les espaces ruraux. Ainsi ce souci de la proximité se transforme en attention pour le rural : « Le souci ici c'est de rester présent en zone rurale, mais pas en termes de publics »²⁶³. Pour d'autres établissements, il s'agit de renforcer la présence dans un ou plusieurs quartiers :

²⁵⁹ Entretien un membre des services de la région, 4 mars 2013.

²⁶⁰ Voir sur ce point le numéro spécial de *L'Observatoire, La revue des politiques culturelles*, n° 4, juillet 2011,

²⁶¹ Entretien avec un CM de CG, 22 novembre 2012.

²⁶² Entretien avec un CM d'un CG, 13 juin 2012.

²⁶³ *Ibid.*

« L'enjeu c'est d'inscrire le conservatoire dans un quartier. L'action quotidienne c'est le dialogue avec des enseignants sur le quartier, avec des associations de quartiers, des initiatives festives sur le quartier, des actions de médiation, d'animation diverses. Ça, les élus le souhaitent, ils veulent une restitution pour la fête de la musique, qu'il y ait un retour pour la population »²⁶⁴.

Le « retour sur investissement » sur un plan territorial apparaît très important pour les élus. Cette logique territoriale a d'abord une portée politique.

Ainsi le désenclavement territorial est un vrai enjeu de démocratisation :

« En 2010, on a ouvert une antenne sur la montagne ardéchoise : là il n'y avait rien. Il fallait installer une offre publique là où il n'y avait rien. Et ça commence par la pratique collective, c'est le premier accès à la culture. Il y a cinquante inscrits à présent, avec une vraie émulation. C'est l'une des deux communautés de communes qui soutient cette antenne »²⁶⁵.

Si elle répond à une commande politique, la structuration territoriale peut poser problème quand le secteur associatif est particulièrement développé comme dans l'agglomération stéphanoise et donc forcément moins contrôlable :

« Les liens avec le secteur associatif, c'est dans le mandat, c'est notre commande politique. À Lyon, on observe le développement d'antennes territorialisées du secteur public. À Saint-Étienne c'est plus difficile de faire des antennes territoriales car on risque de court-circuiter le secteur associatif. De plus, le coût d'un élève au conservatoire et le coût d'un élève en école associative n'est pas le même dans un contexte ultra-tendu pour la ville »²⁶⁶.

Par ailleurs les chargés de mission des conseils généraux soulignent volontiers que la démocratisation est plus facile à l'échelle d'une ville, avec des projets qui peuvent passer par les CUCS (Contrats Urbains de Cohésion Sociale). Ainsi un chargé de mission insiste sur la demande plus forte et plus directe de se soucier des publics, qui est exprimée par la ville centre : « Ils ont structuré leur réseau de façon à ce que, s'ils ne peuvent pas se rendre dans une petite école, ils ont quand même des infos. Il y a des infos avec ces écoles relais, avec des interlocuteurs »²⁶⁷. Les projets de démocratisation visant le rapprochement vers certains publics sont en effet plus faciles à penser à l'échelle d'une ville ou d'une agglomération, quand les départements ou les régions sont sur des enjeux d'accessibilité et de maillage territorial. Toutefois la proximité n'est pas un gage d'accès à la culture :

²⁶⁴ Entretien avec un DAC, 24 avril 2012.

²⁶⁵ Entretien avec un CM de CG, 22 novembre 2012.

²⁶⁶ Entretien avec un CM d'une grande ville, 14 juin 2012.

²⁶⁷ Entretien avec un CM d'un CG, 13 juin 2012.

« Le problème de la démocratisation, ça vient de là. (...) Les institutions et les populations sont à côté mais les gens ne se saisissent pas de certaines opportunités, c'est désespérant. J'ai habité Valence à un moment donné. Il y a des gens qui ne savent pas se saisir des opportunités. Je me souviens d'un musicien qui habitait Valence et qui ne connaissait pas Jazz Action Valence »²⁶⁸.

Enfin si certains directeurs appréhendent la démocratisation sous l'angle de l'égalité des chances : « c'est une commune où on est attentif à la démocratisation, à l'égalité des chances »²⁶⁹, d'autres la considèrent sous l'angle de l'ouverture et dans une logique partenariale et territoriale :

« Ma définition de la démocratisation, c'est l'ouverture à d'autres publics. Avec l'identification à la ville, car l'école doit être en phase avec sa ville, dans ses actions menées au quotidien, avec d'autres partenaires. Il faut aller chercher le public partout. On va plus facilement vers un centre social, on ne pousse pas forcément la porte de l'école de musique. La démocratisation passe par des partenariats avec d'autres, l'école ne peut pas faire tout, toute seule. La démocratisation c'est la musique avec un spectre large, jazz, baroque. Ce sont toutes les formes d'enseignement musical vers le plus grand nombre et par un maillage du territoire, plus le côté attractivité lié au tarif »²⁷⁰.

Plusieurs visions de la démocratisation cohabitent soit en restant contradictoires soit en s'additionnant. Plus qu'un effet d'affichage, la formule devient incontournable pour les acteurs du secteur sans toujours se traduire par des actions concrètes.

En effet dans le discours des acteurs de terrain, la démocratisation est devenue un passage obligé.

« Toutes les écoles sont sur ce type de questionnement (favoriser la démocratisation) : la majorité de mes collègues sont convaincus. Maintenant, on se parle plus entre collègues directeurs et on se dit : "Si on continue à travailler comme ça, dans 15 ans on est mort". Il faut envisager d'autres outils pédagogiques, il faut se démocratiser, s'ouvrir. Tous mes collègues commencent à être convaincus de l'utilité de cette démarche, à faire travailler les équipes. Il y a beaucoup d'orchestres à l'école. Ils ont travaillé il y a 4 ans avec Jean-Claude Lartigot sur ces dispositifs "Orchestre à l'école", et ça avait donné le fameux "Vade-mecum sur les orchestres à l'école". Moi je m'en suis servi pour échanger avec les élus car le document est bien fait. À l'époque, on en faisait vite le tour (des Orchestres à l'école), aujourd'hui il y en a beaucoup, ils sont différents »²⁷¹.

²⁶⁸ Entretien avec un directeur d'agence culturelle, 3 décembre 2010.

²⁶⁹ Entretien avec un directeur d'établissement, 30 août 2011.

²⁷⁰ Entretien avec un adjoint à la culture, 3 juin 2013.

²⁷¹ Entretien avec un directeur d'établissement, 12 septembre 2011.

Ce passage obligé est souvent le fruit d'opportunités, qui viennent de collaborations ou de partenariats, y compris à l'étranger.

« Sur l'ouverture à l'international, le processus de démocratisation est une aubaine. Je suis impressionné par les processus pédagogiques qui existent ailleurs. On a travaillé longtemps avec un lycée anglais avec des résultats impressionnants. Ici on est dans un système franco-français. Une partie du dernier projet d'établissement porte sur le volet démocratisation : ça a été retiré car les élus ont trouvé ça trop ambitieux. Mais finalement ça a été reconsidéré, et aujourd'hui d'autres opportunités font que ces processus de démocratisation reviennent. Ça a été rectifié, c'est remonté au mois de juillet avec le souhait des élus de voir des dispositifs de démocratisation être mis en avant. Moi je n'avais jamais abandonné ce projet, il a pris un autre angle d'attaque et ce projet a été le bon. Très vite le département m'a interrogé pour me proposer de créer ce dispositif en dehors des écoles, c'est-à-dire dans les conservatoires. Avec ce financement du département, les élus ont suivi. On est passé d'un 1er dispositif à l'école à un 2^{ème} dispositif à l'école. Cela préfigurait la classe à horaires aménagés »²⁷².

Ainsi depuis quelques années, plusieurs « opportunités poussent à la mise en place de ce type de dispositifs en fonction des acteurs sur le terrain »²⁷³. Les élus ne peuvent être qu'interpellés par ce type de démarche.

2.5. Les élus et la démocratisation

La vision de la démocratisation portée par les élus²⁷⁴ souffre également de nombreuses contractions. L'écart entre les discours affichés et les actions produites est souvent difficile à franchir. Pour expliquer cette situation, certains mettent en avant l'absence de portage politique de cet enjeu : « La démocratisation, ce n'est pas une demande directe et particulière de la part des élus. Il n'y a pas une démocratisation affirmée »²⁷⁵.

« La démocratisation des enseignements artistiques n'est pas portée par les élus. Dans le schéma, on finance mais pas tant que ça : ils complètent un certain nombre de choses, mais ils ne peuvent pas contraindre les établissements par rapport à ce qu'ils leur donnent (...). La démocratisation c'est plus transversal, on n'a pas les moyens d'imposer ça. En 2007 on en parlait moins qu'aujourd'hui. (...) La démocratisation c'est en filigrane dans toutes les actions. C'est devenu un objectif tarte à la crème »²⁷⁶.

²⁷² *Ibid.*

²⁷³ Entretien avec un directeur d'agence culturelle, 3 décembre 2010.

²⁷⁴ Sur les élus et la commande politique, une sous-partie est développée plus loin.

²⁷⁵ Entretien un CM d'un CG, 13 juin 2012.

²⁷⁶ Entretien avec un CM d'un CG, 24 Avril 2012.

On repère bien le caractère flou de l'enjeu de démocratisation tel que les élus s'en saisissent. Pourtant les élus ne peuvent pas rester à l'écart du mouvement.

« La démocratisation correspond plus à une volonté politique : pour l' élu on ne peut pas se satisfaire de la situation. Si on prouve que l'accès aux pratiques artistiques n'est réservé qu'à certaines populations, avec des différences entre territoires, l'exécutif sera mal à l'aise »²⁷⁷.

Cette prise de conscience des élus s'accompagne pour certains directeurs d'établissements du constat d'avoir fabriqué une école particulièrement fermée et élitiste :

« Il y a eu une période faste de remplissage des écoles, qui a donné paradoxalement une école qui s'était structurée autour des grands classiques d'une école de musique mais ce n'était pas la grande école de musique qui voulait se rapprocher des habitants du quartier. Ça fait 20 ans que les élus sont conscients de ça et ont voulu réorienter les choses : ils avaient favorisé de fait implicitement, une accession qui était plus facile aux familles déjà sensibilisées au fait culturel. Il y a 20 ans, les élus ont décidé de réorienter. Mais cette réorientation use plusieurs directeurs. Moi, j'arrive il y a 15 ans : avec ce taureau à reprendre par les cornes pour une école plus en phase, artistiquement, avec sa société. L'école s'ouvre. Le problème, c'est qu'ils avaient fermé, ils avaient magnifié les grands concepts de la musique classique, ils s'étaient coupés de la musique dite populaire. Mais ça prend du temps d'aller enfin vers ce qui fait sens auprès des jeunes »²⁷⁸.

D'autres élus ont une vision plus large de l'apprentissage des enseignements artistiques et de la démocratisation :

« Sur la démocratisation, le message de l' élu a toujours été de dire – que ce soit la musique ou la pratique artistique – que ce sont des choses très importantes pour structurer la vie des enfants (...). Les concerts sont parfois plus importants que l'école. À des âges difficiles, ça permet d'avoir des activités qui structurent la vie des enfants »²⁷⁹.

Ainsi la période faste de remplissage des écoles a paradoxalement abouti à une école qui s'était structurée autour des grands classiques d'une école de musique, avec un accès facilité aux familles déjà sensibilisées au fait culturel, alors que l'objectif initial de cette école était de se rapprocher des habitants du quartier. Cela fait maintenant plusieurs années que les élus sont conscients de cette incohérence, et manifestent en conséquence une volonté de réorienter les choses.

²⁷⁷ Entretien avec un membre des services de la région, 19 novembre 2012.

²⁷⁸ Entretien avec un directeur d'établissement, 30 Août 2011.

²⁷⁹ Entretien avec un CM d'un CG, 26 novembre 2012.

2.6. Du développement à l'ouverture des écoles

Après cette phase de développement – quantitatif mais conduisant à une certaine forme de fermeture – des écoles depuis les Trente Glorieuses, la plupart des établissements ont pris un nouveau virage tout en partant de loin : « Les choses ont beaucoup évolué en 15 ans. On a conscience d'avoir fabriqué une école pour l'élite »²⁸⁰. L'évolution est lente notamment du point de vue de l'attitude des enseignants et de la pédagogie²⁸¹ mise en œuvre :

« Ça commence à évoluer, c'est comme ça qu'on peut y arriver. Ça évolue, mais lentement. (...) En France, l'apprentissage se fait par l'imitation, où l'ouverture est absente. Et sur l'enseignement artistique, on pense que les gens qui bossent sont des gens ouverts, mais ce n'est pas vrai. Les gens ne vont pas voir du théâtre ou de la danse, ils ne restent que dans leur école de musique. (...) En France, on a sur-pédagogisé la musique, alors que ceux qui ont quelque chose à dire c'est la danse et le théâtre. On a enlevé une part artistique à la musique. On l'a sur-pédagogisé »²⁸².

D'autres rajoutent que « le monde de la culture est très fermé sur lui-même, peu ouvert. Il faudrait qu'il prenne plus en compte la société et ses évolutions. Il faut que la société rentre dans les lieux culturels »²⁸³. Ces constats invitent pour certains à une vraie révolution :

« Ce que je pense pour de vrai ? On a besoin de faire une vraie révolution dans les écoles de musique : il faut aller travailler à l'extérieur, travailler avec les services Jeunesse, avec les services Enfance, plus travailler avec les écoles primaires, avec les artistes. Mais par rapport à ça, ici on est en retard. Notre projet ici c'est ce bâtiment mais ça a trop centralisé donc il faut faire un gros travail pour sortir. Mais par contre, en interne, c'est intéressant sur le plan interdisciplinaire. Ici, la volonté politique, c'est que tous les habitants de la ville viennent dans ce lieu. Ils veulent que le centre-ville soit un lieu vivant, un lieu de vie. Avec des équipements très dynamiques. (...) L'enjeu ici c'est d'aller dans les quartiers et faire en sorte que ce soit le lieu de tout le monde. C'est toujours la même question de la démocratisation de l'accès. La politique de diffusion passe ici par la personne chargée du lien avec les écoles. Il y a beaucoup d'écoles qui viennent ici avec leurs éducateurs, donc c'est un lieu très ouvert à la pratique et à l'action culturelle (...). La démocratisation passe aussi par l'ouverture aux musiques actuelles. Là, un gros travail a été fait avec beaucoup de profs, qui ont le DU de musiques actuelles, qui ont été recrutés. Mais les musiques actuelles, amplifiées, ça coûte cher, de gros efforts ont été faits là-dessus »²⁸⁴.

²⁸⁰ Entretien avec un directeur d'établissement, 30 Août 2011.

²⁸¹ Comme le constate J. Rossetto, « Entrer au monde par la voie de la création, Transmission et enseignement... », *Revue de la FNAPEC*, n° 57, Septembre 2012, p. 17 et 18.

²⁸² Entretien avec un CM d'un CG, 26 novembre 2012.

²⁸³ Entretien avec un DAC, 3 décembre 2012.

²⁸⁴ Entretien avec un ancien directeur d'établissement, 3 décembre 2012.

Les équipements culturels portent en eux ces contradictions autour de la démocratisation et de l'ouverture du fait de leur centralité, de leur utilisation, des moyens et de l'attention que leur portent les élus²⁸⁵.

« Le système même ne favorise pas l'ouverture ; on fait des ouvertures deux ou trois fois par an ; ça ne peut pas marcher. (...) On a besoin d'un changement de fonctionnement (...). On a besoin d'ouvrir ces espaces-là, pour que d'autres associations viennent montrer ce qu'ils font, avec des jeunes qui viendraient présenter ce qu'ils font. Est-ce que les profs et les administratifs (...) ont le souhait de s'ouvrir au reste de la société. Si ce n'est pas le cas, amenons le public (ici) pour voir si ça change les autres, les profs »²⁸⁶.

La problématique de l'ouverture des écoles concerne donc tout particulièrement les équipements et les contraintes géographiques qu'ils véhiculent (centralité, localisation, symbolisme des lieux).

2.7. Les chemins de la démocratisation

Un chargé de mission d'une ville importante souligne que la démocratisation peut prendre plusieurs chemins : soit en passant par les établissements publics (fonctionnement en régie direct ou par délégation de service public) qui « ont tous une mission de démocratisation des enseignements artistiques même si ce sont avant tout des structures de diffusion culturelle » ; soit via ce qui relève du secteur associatif : compagnies, les ensembles qui « sont invités dans le cadre de leur projet à mettre une dimension éducative », soit à travers « la présence très forte ici de l'éducation populaire, qui par des projets défendus, peut avoir une entrée assez forte autour de l'éducation artistique » ; enfin « le monde éducatif qui porte aussi des enjeux. Ça fait un package assez important d'acteurs qui essaient de relever ce défi »²⁸⁷. Pour rendre opérationnel ce défi, il y a plusieurs manières de faire de la démocratisation : d'une part baisser les tarifs ; se rapprocher de certains publics (« Se dire que ça ne suffit pas et qu'il faut aller dans les quartiers. Il y a 10 ans, je faisais des parcours découverte et c'était frustrant : les élèves regardaient juste, maintenant ils vont plus loin mais c'est aussi frustrant car les élèves

²⁸⁵ Sur cette logique d'équipement mais dans une perspective de politiques publiques sectorielles et d'aménagement du territoire, voir notamment : H. Reigner, « Équipement », in R. Pasquier, S. Guigner et A. Cole (dir.), *Dictionnaire des politiques territoriales*, op. cit., p. 224-230.

²⁸⁶ Entretien avec un DAC, 3 décembre 2012.

²⁸⁷ Entretien avec un CM d'une grande ville, 14 juin 2012.

risquent de se noyer aussi après en venant à l'école de musique »²⁸⁸) ; ou aller à la rencontre de publics captifs :

« L'enseignement musical avec un intervenant en milieu scolaire, c'est un facteur de démocratisation. (...) Les MIMS (Musicien Intervenant en Milieu Scolaire) sont rattachés au conservatoire mais le conservatoire n'a pas les moyens de les faire fonctionner sur place donc ils travaillent ailleurs. Les MIMS interviennent 2 heures hebdomadaires tout au long de l'année auprès de 4800 élèves sur les 6000 élèves en primaire que compte la ville. Je sais qu'à Grenoble ce sont tous les élèves qui sont touchés »²⁸⁹.

Dans ce chemin vers la démocratisation, plusieurs écueils sont à éviter :

« Il ne faut pas faire de la culture populiste, mais c'est possible au sens de l'éducation populaire si les gens s'y retrouvent. Derrière, il faut amener les gens vers quelque chose. Il faut penser à la conception des pratiques culturelles. Il y a une progression à avoir dans la conception de la programmation. On peut partir de choses faciles et progressivement on va vers autres choses, on les attire vers des nouvelles pratiques culturelles. (...) Il faudrait faire expliquer la démarche par un spécialiste. C'est important pour le jeune public, qu'il comprenne la démarche »²⁹⁰.

Dans ces démarches, l'information et la communication sont très importantes. « Comment se sont traduits les engagements en faveur de la démocratisation de la culture : à partir déjà de campagnes d'informations très importantes »²⁹¹. Il s'agit donc d'un processus long. Pour de nombreux acteurs rencontrés, l'accès à la culture est une obligation, c'est un service public comme un autre, qui permet l'ouverture et un épanouissement personnel. C'est donc un devoir. Par ailleurs, les directeurs d'établissement savent bien que leur population ne fréquenterait pas leur établissement s'ils ne proposaient que le cursus classique, traditionnel des écoles d'enseignement artistique. Il faut donc s'ouvrir à de nouveaux publics et leur proposer de nouveaux modes d'accès aux enseignements artistiques.

2.8. La définition d'une nouvelle offre

La question du public apparaît centrale à plus d'un titre, qu'il s'agisse de se rapprocher de certains types de publics, de l'attirer vers les enseignements artistiques ou de prendre en compte ses attentes :

²⁸⁸ Entretien avec un directeur d'établissement, 7 mars 2011.

²⁸⁹ Entretien avec un CM d'une grande ville, 5 avril 2012.

²⁹⁰ Entretien avec un DAC, 20 novembre 2012.

²⁹¹ Entretien avec un directeur d'agence culturelle, 3 décembre 2010.

« À côté des grandes institutions, heureusement il y a toujours des associations qui font des choses différentes, comme les associations qui font du slam. Il y a un vrai travail littéraire derrière, c'est un bon investissement pour l'avenir. Il est important de partir du public qu'on souhaite toucher et ne pas s'imaginer qu'il est de telle ou telle façon. Les jeunes restent ouverts mais ne s'ouvrent pas sur le même monde. Dans les conservatoires, il y a ceux qui sont ouverts à l'avenir, aux jeunes. Il faut d'abord s'intéresser aux jeunes, à ce qu'ils veulent »²⁹².

Le relais associatif permet de provoquer cette ouverture à d'autres publics même si on en reste au stade de la réflexion :

« Pour la maîtrise, on commence à se poser la question de la démocratisation. Car c'est une population assez aisée qui est concernée. On prend ce qui arrive. Donc on essaie d'ouvrir les portes. L'an prochain, il y a l'organisation d'un concert avec une association, avec des enfants dits de milieux défavorisés. Mais il n'y a pas encore de demande officielle dans ce sens. Mais nous, nous sentons qu'il faut faire quelque chose. La Ville a entamé une réflexion avec ses écoles, plus le conservatoire, pour voir comment on peut élargir les publics »²⁹³.

Face à ce constat, la difficulté réside dans la mise en place d'une offre qui ne soit pas uniquement quantitative mais réponde à des impératifs de diversité des publics. Dans cette perspective le fonctionnement des institutions publiques ne répond pas vraiment à ce défi : « La politique publique quel que soit le niveau de la collectivité locale donne des réponses qui sont plus sur l'augmentation de l'offre, plus qu'en matière de diversité des publics »²⁹⁴.

Les dispositifs de démocratisation mis en place par certains établissements permettent d'identifier des publics différents et ont pour objectif de cibler un public à intégrer :

« Deux publics différents qui fréquentent l'établissement : un public classique malgré tout, on n'y vient pas par hasard ; et celui des stages gratuits qui correspondent à des attentes du public et sont encadrés par des professionnels. Il y a une vraie qualité éducative derrière. Les gens, là, ont envie de revenir. C'est délicat, pas au niveau du public ou de la ville, mais au niveau des agents. La conception des enseignants n'est pas la même »²⁹⁵.

Toutefois les portes restent difficiles à franchir : « (L'établissement) a une notoriété vis-à-vis des partenaires. Mais il reste une connotation élitiste pour les usagers car c'est un conservatoire »²⁹⁶. Dans ce sens, certains soulignent l'absence de lien entre population et

²⁹² Entretien avec un DAC, 3 décembre 2012.

²⁹³ Entretien avec un CM de CG, 13 juin 2012.

²⁹⁴ Entretien avec un DAC, 3 décembre 2012.

²⁹⁵ Entretien avec un DAC, 20 novembre 2012.

²⁹⁶ *Ibid.*

institution : « Il y a une énigme sur la façon que les gens ont de s'incorporer les institutions, une énigme entre population et institution, un lien entre qui ne se fait pas »²⁹⁷.

Cette diversification des publics peut attendre des limites. Une limite positive quand l'ouverture vers d'autres publics semble en partie réalisée :

« On a besoin de se différencier et d'aller vers d'autres territoires. Il y a très peu de public vers lesquels on n'a pas créé des liens. On a des classes où il y a des enfants handicapés, avec des enfants en rupture scolaire, avec des adultes handicapés, plus avec les élèves en milieu scolaire »²⁹⁸.

Une limite négative quand l'enjeu financier prend le pas sur l'ouverture de l'école :

« Quand je faisais des interventions en milieu scolaire, je disais : c'est très bien, voyez le nombre d'élèves. Le directeur disait : on n'est pas fait pour en prendre autant des élèves, car plus on en prend, plus ça coûte cher, car c'est subventionné »²⁹⁹.

Une limite plutôt quantitative étant donné les seuils d'inscrits atteints ou dépassés par les établissements :

« L'école est pleine. On n'a pas de place à proposer, juste en flûte. (...). On a considéré qu'on avait un public, mais notre travail c'est de s'intéresser à l'ensemble d'une population. (...). On accueille peu de personnes d'autres communes (...). Avant, les directeurs cherchaient à attirer des gens de l'extérieur. Avant, il fallait attirer des bons élèves. Il fallait s'intéresser au 3^{ème} cycle car ça va tirer les autres. Ça, ça ne me convient pas »³⁰⁰.

Sur un flux d'élèves constant, la logique consiste donc à attirer un public différent : celui de la commune de l'établissement, des quartiers et pas forcément des élèves venant de l'extérieur. Cette contrainte peut poser des problèmes pour certaines communes :

« C'est l'une des seules écoles où est proposée de la musique orientale, avec 8 profs de jazz, 8 profs de musiques anciennes, la moitié dans le domaine classique, la moitié du reste, alors que dans toutes les écoles, le domaine classique est dominant pour 90 % des profs. Mais selon moi ce n'est pas encore assez. L'école est réputée partout en France du côté de l'offre, mais pas du tout du côté du public. Cette école est peu connue sur le terrain. 42 % du public venait de la commune quand je suis arrivé. Ça peut poser un problème sachant que la commune met beaucoup d'argent dans l'école. Alors que la moyenne c'est

²⁹⁷ Entretien avec un directeur d'agence culturelle, 3 décembre 2010.

²⁹⁸ Entretien avec un directeur d'établissement, 30 Août 2011.

²⁹⁹ Entretien avec un CM de CG, 26 novembre 2012.

³⁰⁰ Entretien avec un directeur d'établissement, 30 Août 2011.

70/80 % du public de la commune pour les établissements de 1^{ère} et 2^{nde} catégories en dehors de la région parisienne »³⁰¹.

Ainsi dans cette école la proportion d'habitants de la commune « dans l'ensemble des élèves de l'école est une des plus faibles par rapport aux autres écoles. C'est une école expérimentale, qui est perçue comme un modèle. Partout en Europe on parle de cette école, c'est une ville engagée avec une culture populaire »³⁰². Enfin, une limite liée à la saturation des équipements :

« On fait remonter depuis des années le fait que l'équipement est arrivé à saturation, qu'il faut l'agrandir. Le président l'a entendu à plusieurs reprises lors de rencontres avec les enseignants : donc à chaque fois le problème des locaux est revenu. La démocratisation, c'est trouver un juste équilibre. La vocation d'un service public, c'est offrir au plus grand nombre la possibilité d'accéder à un service public »³⁰³.

Au final, lorsque l'opération fonctionne, l'intégration d'un public différent, même si les données sur cette fréquentation ne sont pas très précises, bouleverse les établissements en place :

« On n'a pas trop de chiffres sur ces dispositifs. On sait que ça nous ramène de la population. On sait que cette population ne fréquenterait pas notre établissement s'il ne proposait que le cursus classique et traditionnel de notre école. La population qui vient n'a pas la même approche culturelle que celle de notre public habituel. L'école est transformée pendant les stages, les gens se rencontrent, il y a plein de monde. Les passerelles existent et fonctionnent, même si elles ne sont pas utilisées à 100 %. On a repéré deux chanteuses pour notre chorale. On a associé des élèves de musique assistée par ordinateur à notre projet. La difficulté c'est de s'adapter à la progression d'un élève (...). Notre commune a beaucoup investi sur l'achat d'instruments (...) On a rebâti une maison qui fonctionne différemment. Mais elle peut encore plus fonctionner. Maintenant il faut faire fonctionner »³⁰⁴.

À travers les volontés exprimées, les impasses formulées et les discours ambivalents sur la démocratisation, se révèle une tension qui traverse les établissements d'enseignement artistique pris entre la promotion de leur cœur de métier et les tentatives d'ouverture. L'écart entre l'évolution des établissements et celle de la société ne permet pas d'envisager à moyen terme un rapprochement de ces dynamiques trop longtemps opposées. Parmi les parties

³⁰¹ Entretien avec un directeur d'établissement, 7 mars 2011.

³⁰² Entretien avec un directeur d'agence culturelle, 3 décembre 2010.

³⁰³ Entretien avec un DAC, 24 avril 2012.

³⁰⁴ Entretien avec un directeur d'établissement, 30 Août 2011.

prenantes, les directeurs d'établissement sont les plus tiraillés par cette situation paradoxale, prisonniers entre la nécessité de rendre des comptes à la collectivité et aux élus, d'adopter une démarche gestionnaire et prospective, d'accueillir un public cible, de découvrir d'autres publics et de tenir compte des logiques professionnelles des enseignants et du secteur.

3. Les enseignements artistiques face aux enjeux de démocratisation, un secteur en tension

Après l'augmentation des effectifs dans les établissements et le recrutement important d'enseignants (dont certains ont bénéficié d'une harmonisation des statuts), se pose aujourd'hui la question du renouvellement générationnel, avec des conséquences importantes en termes de ressources humaines, comme le coût de rémunération de ces enseignants proches de la retraite et moins ouverts aux objectifs définis par les établissements³⁰⁵. Comment réorienter le profil des enseignants ? Comment dépasser les logiques professionnelles et personnelles ? Comment faire participer les enseignants aux projets locaux et les impliquer ? Enfin se pose la question des moyens financiers que ce soit du côté des dépenses – comment adapter au mieux le tarif des inscriptions en fonction de préoccupations liées à la démocratisation ? – ou du côté des recettes : comment faire mieux avec moins et dépasser cette injonction paradoxale ? Et surtout comment fonctionner et proposer de nouveaux dispositifs dans un contexte de crise budgétaire ?

3.1. Statuts et renouvellement du personnel

L'évolution des établissements et leur ouverture sur l'extérieur se sont accompagnées d'une transformation du rôle et des missions de leurs personnels, notamment des enseignants :

« Il y a eu une campagne de recrutement importante sur les dix dernières années, avec beaucoup de renouvellement. Parmi les critères de sélection, il y avait le dialogue sur la démarche d'établissement, sur l'intégration dans la ville »³⁰⁶.

Cette évolution se fait dans un contexte d'incertitudes et de contraintes financières qui augmente les tensions :

³⁰⁵ Entretien avec un directeur d'établissement, 30 Août 2011

³⁰⁶ Entretien avec un DAC, 24 avril 2012.

« La complexité du statut des enseignants d'enseignement artistique a comme conséquence une présence très forte et mal vécue d'un syndicat qui a une vigilance par rapport au statut des agents, c'est le credo de bataille de ce syndicat. C'est tout le paradoxe d'être sur les deux : l'excellence et l'ouverture. Si la période est faste financièrement, c'est possible. Là, le problème c'est qu'on est dans le processus inverse : on est obligé de revoir, repenser, renégocier des missions. C'est un exercice qui va avoir des difficultés très rapidement »³⁰⁷.

Il faut donc à la fois maintenir un niveau d'excellence et permettre l'ouverture, le tout à moyen constant. Pour certains, cela passe par le changement du statut des enseignants :

« Le statut des enseignants est indispensable à bouger. Pour embaucher quelqu'un aujourd'hui, il faut être dans une commune de Gauche comme la nôtre. Car ça coûte cher, et on embauche une personne pour trente ans qui ne conviendra pas forcément ensuite. Des communes « démunicipalisent » leurs écoles, les transforment en association. Mais on a besoin d'accords-cadres pour montrer que ça marche. Les enseignants préfèrent un statut national. C'est la difficulté du milieu de se situer dans la société. Le milieu vit mal car il n'est pas rémunéré à sa juste valeur, les élus se disent : pour 20 heures hebdo et 19 semaines de congés par an, je ne vois pas pourquoi je bougerais »³⁰⁸.

Au-delà du temps de travail, la problématique de l'évaluation de l'activité des enseignants échappe aux financeurs – les communes – qui n'ont pas vraiment de retour :

« Le retour, l'évaluation, ce n'est pas vraiment comme ça que ça marche. Les enseignants de l'école de musique sont des fonctionnaires territoriaux, leur carrière est soumise aux règles de la fonction publique territoriale. Mais il n'y a pas de contrôle de ce qui est fait : c'est de la compétence du directeur de l'école de musique »³⁰⁹.

De leur côté, les directeurs d'établissements cherchent à sensibiliser leurs enseignants aux enjeux de la démocratisation mais cette mobilisation est fonction de plusieurs paramètres, notamment du statut des intervenants :

« Il y a une mobilisation des gens. C'est facile ici d'associer les gens de la cité scolaire, encore plus facile pour les enseignants artistiques. Ils sont souvent porteurs d'idées, mais c'est plus difficile d'associer des profs d'autres disciplines. Ils sont dans les disciplines, ne voient pas l'implication dans un projet artistique. Il y a aussi une difficulté GRH : le personnel n'est pas nommé de façon définitive. Il faudrait fidéliser les profs contractuels ou remplaçants, mais on n'est pas entendu. Certains porteurs de projets sont là en juin, mais plus là en septembre. Si le porteur de projet n'est plus là à la rentrée, certains acceptent de reprendre les

³⁰⁷ Entretien avec un DAC, 3 décembre 2012.

³⁰⁸ Entretien avec un directeur d'établissement, 30 août 2011.

³⁰⁹ Entretien avec un adjoint à la culture, 3 juin 2013.

projets en cours. C'est une tension permanente. C'est difficile pour faire vivre un projet, on est tributaire de ça »³¹⁰.

Cette contrainte frappe aussi le personnel d'accueil des établissements, un personnel qui a pourtant un rôle important à jouer en termes d'informations, de communication ou d'orientation des publics : « On a une instabilité sur l'accueil. On a eu dix personnes en cinq ans sur le poste accueil, ce n'est pas toujours simple. C'est là aussi le problème »³¹¹.

La mise en place de formations pour accompagner le personnel des établissements (directeur, administratifs, enseignants) à développer ce type de démarche (projets, partenariats, rapprochement vers les quartiers ou certains publics, connaissance de ces enjeux) est l'une des solutions que certains voudraient voir développer :

« Il y a une formation que je voudrais mettre en place avec le CEFEDM, Uniformation et le CNFPT. C'est la mise en place de journées de formations avec les responsables des écoles, pour les coordinateurs pédagogiques, pour le président. Pour mieux comprendre les relations avec les collectivités locales, avec l'idée de professionnaliser les responsables »³¹².

D'autres pointent des contradictions dans les missions demandées aux directeurs d'établissements :

« On ne peut pas forcément demander à des gens, aux directeurs de conservatoires, d'être là dans la gestion et dans la prospection. On est dans la contradiction perpétuelle. On demande aux directeurs d'établissement d'être très pointus, de savoir gérer une équipe, et on ne leur demande pas d'être penseurs de demain (...). Ce n'est plus un conservatoire, c'est un centre administratif, trop complexe à gérer, trop gros, il y a des problèmes de sécurité. Et c'est dommage de se couper de la création artistique. Il y a des contraintes en termes de réglementation de tous les côtés. La culture a besoin d'être accessible à tous. Donc il faut de la souplesse, du bricolage. Là c'est trop normé, réglementé, administratif »³¹³.

Une autre piste réside dans le recrutement de personnels qui pourraient développer des projets d'ouverture en lien avec les établissements et qui permettraient aux élus de mieux identifier les leviers d'action à mettre en œuvre.

« C'est encore une question de moyens. On a un plan d'action qui définit une volonté donc des moyens avec des dossiers transversaux : éducation, social, culture. Là on a des besoins de coordination. On a besoin d'avoir quelqu'un pour

³¹⁰ Entretien avec un proviseur, 22 novembre 2012.

³¹¹ Entretien avec un DAC, 20 novembre 2012.

³¹² Entretien avec un CM de CG, 13 juin 2012.

³¹³ Entretien avec une DAC, 3 décembre 2012.

développer un projet là-dessus pour la fin du mandat, pour 2014. C'est un travail à faire pour la fin du mandat. Il est nécessaire d'avoir une personne à temps plein qui monte ce projet. Aucun service ne peut dégager du travail sur ce sujet-là. On atteint la limite de l'exercice. Beaucoup d'actions se font, sont satisfaisantes mais il manque la coordination et l'analyse qui permettraient aux élus de savoir si on active mieux tels leviers ou pas. On a besoin d'aide à la décision »³¹⁴.

Par ailleurs, la question sensible du temps de travail des enseignants est un sujet tabou surtout dans un contexte électoral :

« On a des questions des élus sur le temps de travail des enseignants artistiques. On avait lancé une étude mais on y a mis un terme car c'était trop sensible. On va y aller étape par étape. Dans la pratique, les enseignants artistiques ont toutes les vacances scolaires. Pour les stages, on fait appel à des vacataires. Ce ne sont pas les profs titulaires qui sont en vacances. L'idée c'est de les amener à lâcher une semaine de vacances sur deux. Pour qu'ils aillent sur les stages. Mais rien ne sera modifié, en bien ou en mal, donc pas de modifications possibles, de nouveaux trucs, car c'est une phase difficile actuellement. On ne va pas sur des sujets polémiques ou autres à un an et demi des élections. Il n'y a pas d'expérimentation possible à présent avant les élections. Quand le directeur d'établissement a été recruté, sa mission principale était de remettre de l'ordre dans le fonctionnement du centre, élargir les compétences et les publics du centre »³¹⁵.

Face à cette situation, l'une des solutions possibles est de miser sur le renouvellement générationnel.

« Le changement de génération est nécessaire. 60-70 % de l'équipe enseignante sont partis à la retraite sur les six/sept dernières années. Il n'y a pas de rupture nécessaire. Depuis quinze ans, les choses ont déjà beaucoup évolué et souvent dans la difficulté »³¹⁶.

3.2. Le rôle des enseignants : enjeux de formation et transformations générationnelles

Pour certains, le rôle des enseignants est déterminant pour opérer cette transition mais il faut les aider notamment pour faire ce travail à l'extérieur :

« Les enseignants peuvent développer des méthodes différentes, une méthode plus souple. Il y a toujours des profs plus ouverts, certains ont plus le temps, plus envie, donc eux sont les porteurs de projet. Mais ce n'est pas la même chose de porter en interne dans sa structure que quand on va à l'extérieur vis-à-vis d'étudiants. Donc il faut gérer ça avec eux. Mais assez rapidement, on a vu une

³¹⁴ Entretien avec un DAC, 3 décembre 2012.

³¹⁵ Entretien avec un DAC, 20 novembre 2012.

³¹⁶ Entretien avec un directeur d'établissement, 30 août 2011.

forme plus autoritaire du côté de la ville et du conservatoire, et ça c'est moins bien vécu. Après je pense qu'il (l'ancien directeur d'établissement) a essayé de rester assez fidèle au statut des professeurs. Il a ça en lui, donc la méthode est assez douce avec un argumentaire assez fin, il s'appuyait sur les bonnes personnes. Alors qu'avec le nouveau directeur qui est là depuis peu, c'est plus directif »³¹⁷.

Ces évolutions ont conduit à des remises en cause de la part des enseignants :

« On a eu deux années difficiles, les profs se disaient qu'est-ce qu'on vient faire ici ? Puis on a mis les moyens. Le prof de flûte a trois heures de détachement pour faire les orchestres à l'école. On a moins d'élèves dans le cursus pour développer des choses hors de l'école »³¹⁸.

La question de la qualification des enseignants est également déterminante :

« L'évolution majeure entre (...) et ici, c'est la qualification des enseignants. Ici ils ne recrutent que des profs avec Certificats. La différence entre une grande ville et une structure départementale et rurale joue à plein, avec ici la richesse de l'équipement, la facilité de déplacement. Tout est à côté, on peut monter les projets qu'on veut, le service enfance il est juste là. En Ardèche, quand on est dans une petite commune et qu'il faut faire 70 km pour aller voir l'antenne territoriale, c'est différent. Mais en Ardèche, les profs sont beaucoup plus dynamiques, ouverts et adaptables. Ici, ce n'est pas la même chose. Ils ont des grandes compétences artistiques mais faire 500 m ça leur pose problème, mais pas à tous heureusement. Il y a eu des gros efforts avec plusieurs orchestres à l'école créés. C'est en train de changer, avec le changement de génération »³¹⁹.

Ce changement de génération est perceptible dans le rapport à l'institution :

« Les éducateurs sportifs, quand on essaie de les faire aller vers l'extérieur, (...) ils disent "Nous on veut intervenir dans les temps scolaires", ils se battent pour cette reconnaissance-là. Les enseignants artistiques, on leur dit que ce serait bien de sortir de l'établissement et d'aller dans les écoles, pour diversifier leurs pratiques. Ils nous disent "Nous on est enseignants artistiques dans les conservatoires". L'Orchestre à l'école, c'est limite le centre aéré pour eux. Mais avec les nouveaux enseignants, ça change. Ils commencent à être plus ouverts. Ceux qui sont partis à la retraite, eux étaient sur "On travaille dans un conservatoire". On est dans une logique élitiste, leur objectif c'est amener le jeune vers l'excellence, des masters classe. Et ils ne veulent pas accueillir toute la misère du monde dans l'établissement, ça ne les intéresse pas. C'est un travail générationnel, un travail au niveau des formations de ces enseignants. Ils (les éducateurs sportifs et les enseignants artistiques) n'ont pas entendu les mêmes choses : c'est le sport pour tous, la musique c'est élitiste »³²⁰.

³¹⁷ Entretien avec un DAC, 3 décembre 2012.

³¹⁸ Entretien avec un directeur d'établissement, 30 Août 2011.

³¹⁹ Entretien avec un directeur adjoint d'établissement, 3 décembre 2012.

³²⁰ Entretien avec un DAC, 20 novembre 2012.

Dans le même sens, le rapport au territoire des enseignants reste à construire : « Les profs ne se posent pas la question du territoire desservi à partir du moment où ils sont dans leur classe, ils n'ont pas conscience de ce qui se passe dans les quartiers »³²¹.

Sur le rapport à l'enseignement, le positionnement des enseignants peut révéler des ambiguïtés frappantes :

« La difficulté avec le personnel, c'est que le personnel fantasme sur "je suis un artiste et pas un enseignant". Avant on recrutait quelqu'un qui était considéré comme un artiste, des gens qui ont un très grand niveau, mais qui se trouvent un peu désarmés. On attire des familles en se disant "c'est bien il y a des très grands professeurs" mais on se détache de la réalité d'aujourd'hui. Comment organiser un service public de la musique ? Les collègues professeurs ont beaucoup de difficultés avec ça, car un artiste c'est un individualiste. Certains ont choisi par défaut d'être enseignant. Ils ne comprennent pas qu'ils sont des artistes et qu'il faut s'alimenter à l'extérieur, 45 semaines au travail, 20 heures de travail hebdo, 19 semaines de congés. On est dans une problématique de crise. J'arrive à la retraite, j'ai plus de 60 ans. On rentre dans une situation où les jeunes vont devoir travailler plus, ailleurs : ce sont des enseignants avant tout, ils ont surtout été chercher des cachets ailleurs. La situation aujourd'hui ne permet plus ce genre de chose. Ça créait des tensions avec l'équipe pédagogique. On a eu une grève là-dessus en juin dernier »³²².

Pour résumer il avoue qu'il a « une équipe de gens performants recrutés pour leur qualité musicale exclusivement, donc avec des faiblesses au niveau de la pédagogie »³²³. Cette situation nécessite aussi une évolution des conditions de travail des enseignants :

« Les enseignants ne gagnent pas assez, mais le public est agréable, les conditions de travail sont confortables, sauf en milieu scolaire. Les salaires sont à augmenter. Il y a un malentendu fondamental, il faut revisiter le statut des assistantes, des profs, pour améliorer les choses au niveau national. Un accord-cadre a été accepté ici par l'équipe enseignante sur un certain nombre de choses »³²⁴.

Les constats abondent dans la même direction : le métier d'enseignant a changé sans que le cadre institutionnel (établissement, statuts, rapport aux savoirs) n'évolue encore³²⁵.

³²¹ Entretien avec un directeur d'agence culturelle, 3 décembre 2010.

³²² Entretien avec un directeur d'établissement, 30 Août 2011.

³²³ *Ibid.*

³²⁴ *Ibid.*

³²⁵ Sur ce point, voir la très éclairante intervention de M. Rotterdam, « Entre désir et impuissance : pourquoi le changement est-il si malaisé ? », in *L'avenir de l'enseignement spécialisé de la musique*, Actes des rencontres préparatoires aux Journées d'Études des 17, 18 et 19 avril 2000, *Enseigner la musique*, n° 4, 2000, p. 107-121.

3.3. L'enseignement et les pratiques collectives

Les pratiques collectives sont très souvent une piste évoquée pour favoriser l'ouverture des écoles³²⁶ et permettre une démocratisation avec des moyens constants. Mais certains soulignent des résistances : « L'enseignement musical, c'est le seul apprentissage qui date de la nuit des temps : le sacro-saint apprentissage, un prof-un élève. Tant qu'on ne sortira pas de ça, on ne pourra pas avancer »³²⁷.

« Ils sont encore dans la logique de l'apprentissage du cours de la musique par le biais du tête à tête. La Ville essaie d'inciter ses écoles à réfléchir à de nouvelles pédagogies. Les enseignants pensent que c'est une façon de cacher le fait qu'il y a moins d'heures. Mais l'idée c'est de repenser leur métier »³²⁸.

Cela passe aussi par une nouvelle fonctionnalité des équipements et des bâtiments :

« À (...), on a construit un bâtiment et on évite de faire plein de petites salles. On a modifié leur projet architectural pour intégrer ça, avec une plus grande salle. Il y a un exemple qui marche bien, c'est le tennis, le prof de tennis. Avant le moniteur de tennis disait c'est très technique, ça a un côté très puissant, le côté prof technique. C'était des cours particuliers entre le prof et un élève et les autres élèves regardaient, ils ne jouaient pas entre eux. C'était très gestuel, il fallait que le prof contrôle tout. Après il y a eu une démocratisation, avec la victoire de Yannick Noah à Roland Garros. Maintenant les gamins peuvent jouer entre eux. On a besoin d'un tournant de ce type. (...) Le principe c'était qu'il ne fallait pas faire, il faut apprendre et on fait après. Cela explique la différence avec l'Allemagne ou l'Angleterre. Ça change la matrice : le prof est plus que..., il a bossé pendant 20 ans pour être prof que de son instrument. Mais ça commence un peu à bouger »³²⁹.

Sur la question de l'apprentissage, certains vont plus loin :

« Ce qu'on a fait, on a rendu la musique un peu savante. On parlait du principe que quand on rentre dans une école de musique, il fallait apprendre, et que si on n'apprenait pas, on ne savait rien faire. On a formé des gens qui n'ont comme rapport à la musique que l'enseignement. Dans l'inconscient collectif, on dit toujours "il a arrêté la musique, il va prendre des cours de musique", c'est révélateur. On a réduit la musique au fait d'apprendre la musique, le pire. Dans les écoles de musique, on voit des élèves qui font la gueule en jouant. (...) On a tellement associé la musique avec cette relation avec un élève : "je suis inscrit dans une école pour prendre des cours". Est-ce qu'on forme les gens pour qu'ils

³²⁶ Voir notamment : K. Hahn, J.-C. Lartigot et É. Demange, *Apprendre la musique ensemble. Les pratiques collectives de la musique, base des apprentissages instrumentaux*, Lyon, Éditions Symétrie, 2007.

³²⁷ Entretien avec un CM de CG, 26 novembre 2012.

³²⁸ Entretien avec un CM de CG, 13 juin 2012.

³²⁹ Entretien avec un CM de CG.

partent ou pour les garder ? Le jour où l'élève devient indépendant, il n'a plus de profs et donc il prend son instrument et il le met dans le placard. À 3000 euros sur un conservatoire par an, ça fait cher »³³⁰.

Sur les pratiques collectives, plusieurs initiatives émergent malgré de nombreux points de blocage. Les acteurs mettent en avant un équilibre à trouver au sein des structures :

« Sur la pratique collective, on a lancé des classes pilotes (...) mais on n'est pas là pour être à leur place dans les structures. On constate qu'il y a ça : "On peut vous amener à prendre le virage, mais prenez le virage". On n'est pas dans la coercition. Derrière il y a des profs, des gens qu'on ne peut pas faire évoluer, il faut préparer les choses. Pour l'instant, on y va doucement. Il y a eu une formation vendredi dernier sur l'harmonisation des compétences dans les écoles de musique. En cycle 1, avec l'objectif d'un référentiel de compétences pour un élève en cycle 1 : qu'est-ce qu'on attend d'un élève en cycle 1 ? Ça pose des questions qui rejoignent tout. Pour des écoles de musique, il y a des différences de conception selon les écoles au niveau de la vision de ce qu'ils veulent. La démocratisation des enseignements artistiques, ça touche à ça aussi »³³¹.

Sur le rapport à l'école et à l'enseignement, la comparaison avec l'éducation nationale, le positionnement des enseignements artistiques est une nouvelle fois troublant :

« En France on est un pays super balaize : on a l'enseignement des arts à l'école d'un côté, et l'éducation artistique de l'autre, et l'enseignement initial dans les écoles de musique encore de l'autre côté. À chaque fois c'est une manière différente de faire les choses. C'est très bizarre au final. Dans l'intervention de profs de musique en milieu scolaire : on est dans le savoir être, il faut l'épanouissement de l'élève. Dans l'école de musique : on est dans le savoir-faire, dans du technique. On a besoin d'un juste milieu entre les deux »³³².

Ainsi certains dispositifs de démocratisation, comme l'organisation de classes à horaires aménagés, rencontrent leurs limites. D'une part, ce type d'action en milieu scolaire reste, encore aujourd'hui, peu développé. Enfin, reste la difficulté des enseignements à s'adapter à la progression d'un élève du fait d'un déficit en matière pédagogique, bien que des progrès aient été réalisés dans ce domaine.

³³⁰ *Ibid.*

³³¹ *Ibid.*

³³² *Ibid.*

3.4. L'implantation et l'obsolescence des équipements culturels

Pour les acteurs de terrain, les équipements, sur lesquels s'appuie le développement des enseignements artistiques, soulèvent des questions au niveau de leur localisation, de leur centralité, de leur obsolescence ou de leur rapport à la population.

« Je suis inquiet pour l'avenir de ces équipements. (...) Les grands équipements vont sur leur fin. Tout le monde essaie de les tenir à bout de bras. C'est trop lourd. Mais c'est trop décalé par rapport à la population majoritaire qui a d'autres soucis d'avenir. La problématique des maisons de la culture c'était une autre époque : une très belle démocratisation, elles ont eu un rôle essentiel, ont relevé le niveau des associations du territoire. Aujourd'hui, les associations sur le territoire sont capables de mener des projets très pointus, sont artistiquement très pointues, sur le terrain, humainement, sont capables de déplacer les gens, de les rendre heureux. (...) Les grands équipements culturels c'était bien à une époque, ça a participé à la démocratisation culturelle mais aujourd'hui il faut inventer d'autres formes de démocratisation. Il faut sortir des formes classiques d'enseignement artistique »³³³.

Un autre directeur des affaires culturelles partage ce constat :

« On est au pied du 3^{ème} palier, on est maintenant à l'obsolescence, au vieillissement de certains équipements. Le conservatoire, la bibliothèque a trente ans. Les locaux ont mal vieilli, ils étaient en avance mais ne le sont plus. (...) Avec l'accroissement démographique, la dynamique est très forte et impacte sur les équipements de première nécessité comme la construction des écoles ou l'aménagement urbain »³³⁴.

La localisation des établissements conditionne aussi leur capacité à nouer des liens avec la population. « Le conservatoire est dans un quartier et a vocation à rayonner sur son quartier »³³⁵. Il a été implanté à partir d'un bâtiment recyclé dans une ancienne MJC. Il a joué le rôle de la maison de la culture de l'époque et a commencé à fonctionner dans les années 1969-1970 :

« C'était la maison de la culture au sens large avec l'idée de donner un nouveau lieu pour le conservatoire. (...) Le bâtiment a vocation à être intégré à un quartier et à rassembler différentes initiatives »³³⁶.

Des antennes peuvent se développer à partir de cet équipement :

³³³ Entretien avec une DAC, 3 décembre 2012.

³³⁴ Entretien avec un DAC, 3 décembre 2012.

³³⁵ Entretien avec un DAC, 24 avril 2012.

³³⁶ *Ibid.*

« On a créé le Pôle de musiques actuelles qui a fonctionné pendant longtemps de manière autonome dans deux quartiers, avec des locaux propres sur une ancienne ZUP, dans un quartier politique de la ville. Des ateliers musicaux sont installés dans un ancien Mille Club, ça fonctionnait bien de manière multiculturelle. En plus, dans le quartier, il y avait aussi l'atelier culturock »³³⁷.

Dans le même mouvement, cet établissement a préféré intégré des CHAM (Classes à Horaires Aménagés Musiques) dans une école de quartier de proximité plutôt que de réserver quatre classes avec des locaux dédiés à ces CHAMS dans le conservatoire. Des CHADS (Classes à Horaires Aménagés Danse) sont également développés avec des écoles primaires et des collèges³³⁸. Ces tentatives de rapprochement vers d'autres quartiers ont toute leur importance car la « zone de chalandise de l'équipement, ce sont des gens qui sont proches physiquement de l'établissement »³³⁹. L'idée est donc de « décentraliser (l'établissement) sur d'autres zones et quartiers. L'agglomération et la Ville sont bien équipées en transports en commun. Mais l'approche reste en termes de quartiers, avec des équipements de quartiers, tout est conçu en maison de quartier. La MJC accueille beaucoup de pratiques. C'est à eux de s'adapter à ses pratiques »³⁴⁰.

D'autres territoires, villes ou départements, peuvent souffrir d'un problème d'implantation, soit que l'établissement soit dans un lieu trop central, sans relais vers les quartiers, soit qu'il n'y ait pas d'équipement adéquat :

« (Le conservatoire) c'est un super établissement qui vit très bien, vraiment ouvert, aux musiques actuelles, aux arts plastiques, c'est un lieu de création, avec un vivier de création, avec des écoles qui vont jusqu'au 3^{ème} cycle. Mais il n'y a pas d'équipement dans les quartiers. En (...) il n'y avait aucun lieu, aucun équipement. On faisait avec, on est pragmatique. Pas beaucoup de moyens, on est inventif avec ce qu'on a »³⁴¹.

3.5. Le problème des données sur les publics

À l'échelle des établissements et des collectivités locales, l'un des enjeux forts est le manque de moyens pour suivre et quantifier la démocratisation des enseignements artistiques.

³³⁷ *Ibid.*

³³⁸ *Ibid.*

³³⁹ Entretien avec un DAC, 20 novembre 2012.

³⁴⁰ *Ibid.*

³⁴¹ Entretien avec un ancien directeur d'établissement, 3 décembre 2012.

« Aujourd'hui, je ne peux pas vous donner des chiffres, ça implique un travail (...) je ne suis pas fan de chiffres. Je suis plutôt homme de terrain et de relations, avec une action au niveau local »³⁴².

Quelques chiffres existent ici ou là mais les responsables manquent de moyens (humains, financiers, en temps) pour en faire quelque chose, pour produire des statistiques fiables ou pour avoir une connaissance fine des publics et des communes et surtout des quartiers. Si quelques données existent, elles ne sont pas vraiment utilisées.

« Avec le quotient familial, on a des données sur le public. On peut demander l'origine géographique via les adresses. Un bilan est fait chaque année pour connaître qui sont nos usagers. On sait mesurer mais on ne s'en sert pas intelligemment. Ce n'est pas un support d'aide à la décision pour un projet fort. D'une année sur l'autre, il n'y a pas des variantes très importantes sur l'origine des populations. À l'inverse, il y a des secteurs très sensibles comme le taux de fréquentation des formations qu'ils proposent. Certaines classes ne sont pas remplies et il faut attendre le départ du prof à la retraite pour faire autre chose »³⁴³.

Quand certains soulignent qu'ils ont quelques données sur la fréquentation des établissements mais pas sur les origines³⁴⁴, d'autres précisent qu'ils ont des statistiques précises sur la fréquentation de leur établissement par quartier, notamment pour ceux qui profitent des dispositifs de démocratisation :

« Il y a un point qui a été fait en commission culturelle sur l'évolution des publics (...) sur d'où proviennent les élèves, avec une cartographie. (...) Ils proviennent surtout de l'établissement. Et il y a des zones qui ne sont pas du tout touchées ou seulement par les activités décentralisées de l'établissement dans les écoles »³⁴⁵.

D'autres regrettent le manque de connaissance sur les quartiers.

« Comment évaluer l'existence d'un public équilibré en termes de chiffres, d'outils... Il nous manque des statistiques dans les conservatoires sur la question des revenus et des lieux de résidence. (...) La Nacre s'est mise à faire des études sur les catégories professionnelles. À chaque fois, le degré de précision s'arrêtait aux élèves présents de la commune. Mais sans avoir de connaissances par quartier »³⁴⁶.

³⁴² Entretien avec un directeur d'établissement, 30 août 2011.

³⁴³ Entretien avec un DAC, 24 avril 2012.

³⁴⁴ Entretien avec un CM de CG, 24 Avril 2012.

³⁴⁵ Entretien avec un DAC, 20 novembre 2012.

³⁴⁶ Entretien avec un directeur d'établissement, 7 mars 2011.

De manière générale, que ce soit au niveau des établissements ou des collectivités locales, ce problème de données renvoie plutôt à l'absence de personnel compétent pour les traiter, aller plus loin et proposer des outils d'analyse et d'aide à la décision. Par exemple :

« (Le département) va s'appuyer sur l'ASEAR³⁴⁷ et la MFM. On a la matière en termes de chiffres, de données pour avoir un retour mais ils n'ont pas la personne pour faire ça. C'est un problème de personnel, on n'a pas assez de monde pour s'occuper de ça. À l'ASEAR, l'an dernier, ils ont travaillé sur la matière enseignante. L'idée c'est d'avoir une cartographie de ce qui se passe dans le département en matière de dispositif de démocratisation. Ça devrait se faire cette année. Il y a des discussions au sein du CA de l'ASEAR, l'association fédératrice est là pour jouer un rôle à ce niveau-là. (...) Le département c'est 150 établissements d'enseignement artistique, 25 établissements seulement en régie directe. Il y a un problème de chiffres là aussi. C'est un travail qui ne peut pas être fait par le département car il y a un manque de personnel. Au département, il n'y a qu'une personne, le chargé de mission, qui travaille dessus. On ne peut pas espérer avoir une autre personne qui prenne en charge le volet schéma départemental des enseignements artistiques »³⁴⁸.

Quand une opportunité se présente pour travailler sur les données existantes, les responsables essaient de s'en saisir pour avancer sur ce dossier :

« On est en train de travailler sur une base de données Éducation artistique. On profite du repositionnement d'un agent dans le service Culture pour le faire. L'idée, c'est d'avoir tous les secteurs culturels, toutes les écoles de la ville et la possibilité de faire une recherche par multi-critères. Avec un lien avec les écoles de la ville. Qui fait orchestre à l'école ? »³⁴⁹.

Une autre occasion a également été saisie sur une autre commune :

« On a reçu un courrier d'un directeur qui a perdu son poste : sa collectivité avait supprimé son poste (...). Il n'avait plus de poste et au lieu de ne rien faire, il voulait se rendre utile. Il a demandé à venir nous aider. On l'a recruté, la première chose qu'il a faite, c'est des statistiques. Le centre de gestion a permis qu'on l'ait assez longtemps. Les études ont été faites en 2002-2004. Il était à plein-temps pendant 3 mois ici. On a donc eu des documents par quartier, par catégorie socioprofessionnelle. Il a fait de beaux tableaux, j'ai ensuite traduit ça au Maire. J'ai présenté ça au Conseil de Municipalité, qui rassemble seulement les élus de la Majorité, j'ai fait des propositions avec des ateliers dans les quartiers... Mais aujourd'hui, on remplit seulement 1 à 2 pages de statistiques. On n'a pas le temps de faire mieux »³⁵⁰.

³⁴⁷ Association des Structures d'Enseignement Artistique du Rhône.

³⁴⁸ Entretien avec un directeur d'établissement, 12 septembre 2011.

³⁴⁹ Entretien avec un DAC, 20 novembre 2012.

³⁵⁰ Entretien avec un directeur d'établissement, 7 mars 2011.

Dans le traitement des questionnaires auprès des élèves qui participent au dispositif « Orchestres à l'école », un directeur d'établissement propose l'analyse suivante³⁵¹ : une très petite partie des élèves sont contents et viennent à l'école ; une petite moitié sont contents et veulent aller plus loin mais ne viennent finalement pas à l'école (« C'est sur ceux-là qu'il faut travailler et qu'on peut réfléchir à la démocratisation : pourquoi ça ne marche pas avec eux ? ») ; et une autre moitié, sont contents mais ne souhaitent pas aller plus loin (« Normal, on ne peut pas accueillir tout le monde »). Ce premier traitement permet déjà de mieux adapter l'offre des enseignements proposés comme ouverture à d'autres publics.

En fonction des opportunités, différentes initiatives sont expérimentées, notamment au niveau d'une meilleure connaissance des publics, mais elles ne permettent pas toujours de rendre transversale et lisible cette collecte de données.

« Il existe un dispositif de conventionnement avec la DRAC et les académies du département, plus axé recherche de public. Sur l'ouverture des établissements et la recherche de nouveaux publics, on se heurte à ce problème de numerus clausus, de liste d'attente. Il n'y a pas de volonté forte. Une des entrées serait d'analyser les effectifs par tranche d'âge, ça c'est en cours. Suivant les différences d'âges, les propositions pédagogiques doivent être différentes. Deux questionnaires ont été remis aux établissements. Un questionnaire par rapport à la demande de subvention, dans lequel on a rajouté les âges des usagers, sur des tranches d'âge très précises à comparer avec les données INSEE. Et un questionnaire sur l'état des lieux, sur l'analyse pour alimenter la discussion avec les directeurs. Ce sont des données qu'on est en train d'analyser. Un travail est fait aussi sur les tarifs, pour voir après plus loin. C'est un travail fait en interne. On aurait pu l'externaliser. Pour avoir une vision fine des territoires. Ce travail est fait au service des élus pour qu'ils puissent s'en emparer »³⁵².

Ainsi sur leur utilisation, d'une part, les « données ont vocation à être publiques. Ça fait partie de l'évaluation du schéma. Et on a besoin d'évaluations au niveau des politiques que portent les établissements (...). Avec cette vision plus fine de l'état des lieux, je peux ensuite voir avec l' élu »³⁵³.

En effet il y a une attente assez forte des élus sur ces données et l'utilisation qui peut en être faite :

« L' élu est amené à présenter ça, à défendre ça, à répondre s'il est interpellé. Il y a des retours très précis sur ce que fait l'école, où, c'est quantifié. Ce sont les services de la Ville qui demandent aux écoles ce qui est fait. (...) Au niveau de la

³⁵¹ *Ibid.*

³⁵² Entretien avec un CM de CG, 24 avril 2012.

³⁵³ Entretien avec un CM de CG, 24 avril 2012.

Ville, quelques études internes sont faites par les services sur des indicateurs, des infos qui remontent, etc. Il y a des comités de pilotage »³⁵⁴.

Ainsi « Les élus sont preneurs de ces choses-là : ça passe systématiquement en commission culturelle. Mais s'il y a une présentation de graphiques, de données brutes, c'est dangereux, il faut l'accompagner de commentaires (...). Les élus sont friands de chiffres »³⁵⁵.

Sur le rapport aux statistiques des élus comme des agents des services des collectivités locales et les directeurs d'établissement, il faut tenir compte d'un certain fantasme qu'exercent sur eux les données et les chiffres. La quantification des activités permet un retour sur les dispositifs et facilite les prises de décision mais la rationalisation de l'action publique et des outils de management des politiques publiques apparaît souvent inachevée ou limitée et relève bien plus du bricolage, avec des effets de forme et de présentation, que d'un réel pilotage de l'action publique³⁵⁶. Ce dernier ne peut se réduire à la production et l'utilisation de statistiques³⁵⁷.

3.6. La démocratisation à travers le renforcement du lien entre culture et social

Les politiques de démocratisation des enseignements artistiques renvoient à un autre enjeu, celui du rapprochement entre la culture et le social. Si ces deux politiques semblent proches – la culture est déjà en soi un enjeu social et peut devenir un ascenseur social –, sur le terrain, que ce soit dans l'organisation des services des collectivités locales ou dans l'attitude des agents de terrain, on voit à quel point ces deux secteurs sont distants³⁵⁸. Dans les maisons de quartiers, centres sociaux, CCAS ou CIAS, les assistantes sociales et les travailleurs sociaux n'ont pas le réflexe de proposer à des enfants de participer à des modules d'enseignement artistique. Pourtant certains dispositifs de démocratisation des enseignements artistiques

³⁵⁴ Entretien avec un adjoint à la culture, 3 juin 2013.

³⁵⁵ Entretien avec un DAC, 20 novembre 2012.

³⁵⁶ Un rapport récent montre à quel point malgré le développement d'outils très sophistiqués de management du secteur social (indicateurs, tableaux de bord, statistiques, informatisation, etc.), les politiques sociales départementales apparaissent ingouvernables. Voir sur ce point J.-R. Alcaras, S. Gardon, C. Marchand, G. Marrel, M. Nonjon et A. Pinon, *Les politiques sociales décentralisées et la « performance sociale », Pratiques de management et outils de gestion dans les services d'aide et d'action sociales des Conseils généraux en France métropolitaine*, Rapport pour le compte de la DREES-MiRe, Mars 2014, 270 pages.

³⁵⁷ Voir sur ce point : P. Lascoumes et P. Le Galès (dir.), *Gouverner par les instruments*, Paris, Presses de SciencesPo, 2004.

³⁵⁸ Comme le souligne H. Sobota, « La participation des habitants à la vie culturelle », *L'observatoire, La revue des politiques culturelles*, n° 4, juillet 2011, p. 41-43.

renvoient autant à une logique d'insertion sociale que de bien-être culturel et peuvent participer à l'épanouissement et au bien-être personnel des individus. Certains acteurs ont donc bien compris l'importance des liens à développer avec le secteur du social même si le chemin est encore sinueux³⁵⁹. Les départements, du fait de leurs compétences, sont sans doute les mieux placés pour développer ce lien³⁶⁰ :

« Ma volonté serait de continuer à faire le lien avec la Direction du social. Et faire le lien aussi avec d'autres directions et d'autres pôles. Pour l'instant, il n'y a pas de transversalité à part entre culture et social. La transversalité est très compliquée dans le conseil général, il y a une vision managériale très horizontale (...). On a des retours de travailleurs sociaux du conseil général qui le disent franchement. On a fait une enquête auprès des travailleurs sociaux pour savoir comment ils se sont saisis du schéma (des enseignements artistiques). L'accueil général de l'enquête c'était : "Qu'est-ce que c'est que ce truc-là ? Qu'est-ce qu'une pratique d'enseignement artistique vient faire dans notre secteur social ?" On a eu très peu de taux de réponse, surtout des retours informels. Sur le terrain, il n'y a pas de transversalité. Les travailleurs sociaux se saisissent un peu plus de l'outil enseignement artistique, notamment pour le théâtre »³⁶¹.

Pourtant ces outils peuvent offrir d'autres voies de développement et d'insertion pour certaines catégories de personnes. Les dispositifs liés à la parentalité offrent aussi une réponse originale à l'accompagnement de jeunes parents (qui renvoie à l'un des cas étudié en première partie). D'autres projets peuvent s'inscrire dans cette dynamique :

« L'idée, c'est que la personne qui veut entrer en parcours artistique, le fasse en s'inscrivant à un projet, non pas par discipline mais un projet Cirque par exemple. Dans le théâtre, il y a le cirque. Les gens viendraient s'inscrire à un projet culturel, mais sans avoir une entrée par discipline. L'ouverture n'était pas réunie dans le premier schéma. Là, ça se serait une première réponse. Le premier objectif du nouveau schéma est l'accessibilité sociale »³⁶².

Plusieurs schémas ont ainsi bien fait ressortir ce lien entre social et culture. D'autres projets vont dans ce sens.

« Il y a les résidences d'artistes dans les collèges à développer. On a de bonnes relations avec la DRAC et avec l'éducation nationale. Avec des dispositifs déjà bien identifiés, plus quelques projets spécifiques qui se greffent tout au long de

³⁵⁹ Voir sur ce point la thèse de science politique en cours d'Adrien Pinon sur le lien entre les politiques sociales et les politiques culturelles dans le Vaucluse, sous la direction de G. Marrel et M. Nonjon (Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse).

³⁶⁰ Voir sur ce point : « Transversalité et lien social en Ardèche, Culture e(s)t lien social », in L. Pignot et J.-P. Quiles (dir.), *Culture et Territoires. Vers de nouvelles coopérations des acteurs artistiques et culturelles*, Grenoble, La librairie des territoires et les Éditions de l'OPC, 2013, p. 42-43.

³⁶¹ Entretien avec un CM de CG, 22 novembre 2012.

³⁶² *Ibid.*

l'année entre un collège et un CRD, plus le réseau Expo, 20 collèges et 20 écoles primaires avec un fond d'art contemporain de la région, une exposition qui tourne. Il y a un travail de médiation et d'éducation à l'art contemporain, un gros travail à faire avec les profs »³⁶³.

Le lien entre social et culture est donc l'une des clés d'entrée des processus de démocratisation des enseignements artistiques. Des ponts sont donc à construire entre ces deux mondes et des professions qui ne se rencontrent pas vraiment et se parlent peu. Les compétences et les organigrammes des collectivités locales sont sans doute à faire bouger dans ce sens³⁶⁴. La mise en place de la future Métropole Lyonnaise (qui réunira dès janvier 2015 les compétences du Grand Lyon et du Département du Rhône sur les limites territoriales de la Communauté Urbaine) pourra offrir des éléments de réponse pour surmonter cette difficulté si la réunion de « l'urbain et l'humain » permet de dépasser les clivages organisationnels, professionnels et institutionnels.

3.7. Tensions et contradictions face aux logiques de démocratisation

Au-delà de ces barrières institutionnelles, organisationnelles et professionnelles qui séparent les politiques sociales et les politiques culturelles, plusieurs tensions et contradictions apparaissent lorsqu'il s'agit d'inscrire durablement des dispositifs de démocratisation à l'échelle d'un établissement, d'une collectivité locale ou dans le cadre d'un schéma. Chez les enseignants, on remarque parfois des résistances lorsqu'il s'agit de mentionner les dispositifs dans les fiches de poste et donc de faire évoluer leurs missions.

« Sur le remplissage des questionnaires, au départ, les gens n'étaient pas d'accord, les enseignants ont regardé l'évolution des fiches de poste. Il y a eu un acharnement avec ceux qui ne voulaient plus. Mais maintenant ils laissent plus passer et puis comme ils sont moins sur le réseau des écoles, ils sont passés à autre chose. Tous les dispositifs pourraient être dans le cadre du schéma avec des fiches actions qui regroupent tout »³⁶⁵.

Au niveau des établissements, les dispositifs restent précaires et instables – alors même qu'ils répondent à une attente au niveau de la prise en compte des quartiers – lorsqu'ils n'entrent pas dans les cadres nationaux d'organisation des filières :

³⁶³ Entretien avec des CM de CG, 24 Avril 2012.

³⁶⁴ L. Roturier, « Pourquoi mettre en œuvre une approche transversale de la culture au sein des services d'une collectivité ? », in L. Pignot et J.-P. Quiles (dir.), *Culture et Territoires, op. cit.*, p. 37-41.

³⁶⁵ Entretien avec un CM de CG, 3 décembre 2012.

« Mais on n'a pas une section qui mène à des cycles professionnels. C'est le problème, c'est précaire, instable, mais c'est indispensable. Le financement est compliqué, c'est un casse-tête pas possible. Il n'y a pas de filière, pas de statuts : pour faire du hip-hop, du rap..., c'est difficile. Mais on est la seule entité avec le sport qui rassemble tous les quartiers avec une opération commune. Seule la construction d'une section danse reste possible ici en passant par les quartiers »³⁶⁶.

Un autre enjeu apparaît dans le positionnement des établissements entre maintien d'un niveau d'excellence et ouverture vers de nouveaux publics :

« En 2008, une nouvelle municipalité est arrivée, elle s'est appuyée sur ce socle pour développer plus ce qui était de l'ordre de l'éducation artistique. Mais j'ai eu une réserve : si on pousse trop vers l'éducation artistique – l'intervention en milieu scolaire ou face à des groupes – va se poser le problème de la mission qui leur est reconnue, aux conservatoires. Et la mission ne peut plus être assurée : on risque de perdre le label et le financement »³⁶⁷.

Ainsi « si la municipalité veut revenir aux missions premières des établissements, ce ne sera pas si simple de remonter la pente. S'il y a des choses à faire sur les quartiers, ce sera difficile. Ce sera compliqué de s'en passer s'il y a un retour en arrière »³⁶⁸. Dans leur tentative d'ouverture des établissements, les directeurs doivent également faire attention à ne pas se focaliser sur une diversité de l'offre qui entraînerait une diversification des publics.

« Quand on parle de démocratisation, au bout d'un moment ça fait peur. Selon moi, il faut de tout, même un peu de tout, partout, et aller au plus près de la démocratisation au niveau du terrain, le prendre à la lettre. Car il faut faire attention, la diversité de l'offre peut se faire aux dépens de la diversification des publics. Car si les autres ne développent par ce genre de musiques, tout le monde voudra venir chez nous. C'est le message que je fais passer à mes collègues directeurs de conservatoires. En 2011, ce n'est pas normal qu'on ait le monopole de la musique traditionnelle, orientale : ça se fait au détriment de notre équilibre en termes de publics, et ça pervertit notre métier de prof. Les profs vont chercher à travailler avec des adultes motivés, alors qu'ils devraient se tourner vers des enfants »³⁶⁹.

Ces différents enjeux et contradictions, dans lesquels sont pris les établissements et leurs financeurs, renvoient en premier lieu à un problème de moyens et de tensions budgétaires.

³⁶⁶ Entretien avec un directeur d'établissement, 7 mars 2011.

³⁶⁷ Entretien avec un DAC, 3 décembre 2012.

³⁶⁸ *Ibid.*

³⁶⁹ Entretien avec un directeur d'établissement, 7 mars 2011.

3.8. Les contraintes budgétaires et les limites de la tarification financière

Il y a quelques années, le contexte budgétaire était plus favorable au développement de dispositif de démocratisation³⁷⁰.

« La Loi de 2004 a été faite au moment où les collectivités locales n'étaient pas encore touchées par la crise. Et la région cherchait à structurer sa compétence en matière d'enseignement artistique. Pour l'instant, c'est l'échelle manquante. Ça passera par une question de moyens. Le risque c'est que certaines petites écoles ferment leurs portes d'ici la fin de l'année. Il faut faire de la sensibilisation au coût réel d'un établissement artistique auprès des élus. Ça passe par des prises de rendez-vous auprès des élus notamment ruraux, des explications de textes. À quoi ça sert une école, qu'est-ce que ça coûte ? C'est un travail de sensibilisation qui est prenant à faire. Ce n'est pas toujours une question de ressources des communes, mais plutôt une question d'intérêt des élus, et là c'est très variable. Mais le mode de subventionnement du département reste le même. Il subventionne toujours forcément plus des cursus complets »³⁷¹.

Avec ce risque de fermetures d'écoles, on dépasse largement les problématiques du financement des dispositifs de démocratisation. Depuis la crise économique des années 2007-2008 qui a entraîné une crise budgétaire des collectivités locales, les tensions financières sont donc la principale cause de l'échec ou des difficultés des politiques en faveur de la démocratisation des enseignements artistiques. En témoignent notamment certains projets abandonnés :

« Il y avait un travail en direct pour les publics primaires à reprendre, une école des musiciens avec une initiative qui émanait d'un des animateurs du pôle de musiques actuelles. Il avait imaginé dans le cadre de son diplôme, à partir des musiques actuelles, de faire découvrir en école primaire l'ensemble des genres musicaux. Ça s'est fait pendant 2 ans mais après il n'y a pas eu l'aval des élus sur le plan financier, donc on a dû abandonner. On voulait poursuivre mais sans donner plus de financement, donc ce n'était pas possible. De plus, l'enseignant n'a pas pu continuer car son temps d'heure a été diminué. Un enseignant c'est 16 heures et après il peut en faire plus, car certains travaillent 40-50 heures pour animer, accompagner les élèves »³⁷².

³⁷⁰ Concernant l'évolution des budgets « Culture » des collectivités locales, voir : E. Négrier et P. Teillet, « La question régionale en Culture », in S. Barone (dir.), *Les politiques régionales*, Paris, La Découverte, 2011, p. 133-157.

³⁷¹ Entretien avec un CM de CG, 13 juin 2012.

³⁷² Entretien avec un DAC, 24 avril 2012.

D'autres contraintes budgétaires se sont greffées à ce contexte comme l'application collective de l'animation qui est devenue obligatoire et qui complique la gestion des petites écoles avec une augmentation de 15 % de leur budget.

Ainsi la plupart des collectivités locales ont vu leur budget « Culture » diminué ces dernières années, avec des impacts importants sur le fonctionnement des établissements : « Le budget de la culture a baissé de 5 et 10 % deux années de suite »³⁷³.

« Pour la collectivité, la crise économique engendre chaque année une baisse de 5 % du budget. Ça génère des tensions en termes de gestion des personnels, avec le non-renouvellement des départs à la retraite. Avant, on avait plus d'agents, donc à présent le travail se fait avec moins d'agents. C'est tendu, d'autant plus que c'est moins possible de partir pour les agents aussi »³⁷⁴.

Cette situation est d'autant plus difficile que les établissements d'enseignement artistique représentent la plus forte dépense des communes en matière de politiques culturelles :

« Ce type d'établissements artistiques, essentiellement pour la musique, c'est la première dépense de la ville, – sauf à Villeurbanne où c'est le TNP – les écoles de musique, même au-delà des bibliothèques municipales, pourtant elles aussi décentralisées. Ça coûte cher avec la spécialisation du personnel, le vieillissement du personnel. Ce type d'établissement devient vraiment opérationnel à la fin des années 1970 et au début des années 1980, donc les profs sont encore là et sont au maximum des échelons (...). Avant, dans le milieu rural, il y avait les écoles d'harmonie mais ça ne coûtait pas cher pour un maire, et les gens, ils étaient contents. Avec les écoles de musique, on a une inflation de la dépense : c'est un puits sans fond et à l'arrivée on ne voit pas les musiciens dans la ville, on ne peut pas les mobiliser, ils ne participent pas à l'animation de la ville, ils jouent juste pour les auditions des écoles »³⁷⁵.

Ainsi les « collectivités locales sont de plus en plus étranglées. À chaque fois, les départs en retraite ne sont plus remplacés. Nous les directeurs d'écoles, il faut être les garants du fait qu'on ne fait pas les choses par le moins. Il y a des limites, il faut en être conscient, mais il y a des axes de travail, qui doivent être redéfinis par l'État. L'obligation légale d'une commune c'est la vie sociale, la santé... et la culture passera à la trappe »³⁷⁶. D'autres s'en sortent mieux :

« Ici, au conseil général, on a connu une année 2010 difficile avec des restrictions pour tout le monde car les droits de mutation avaient chuté. Avec moins 5 % aux

³⁷³ Entretien avec des CM de CG, 24 Avril 2012.

³⁷⁴ Entretien avec un DAC, 20 novembre 2012.

³⁷⁵ Entretien avec un directeur d'agence culturelle, 3 décembre 2010.

³⁷⁶ Entretien avec un directeur d'établissement, 30 août 2011.

établissements. Mais on s'est rattrapé après. Là on n'est pas dans une logique de restriction. L'enveloppe schéma n'est pas menacée, même s'il faudrait plus. Mais on n'a pas connu de moment de crise »³⁷⁷.

Au niveau budgétaire dans le fonctionnement des établissements, la principale difficulté reste la maîtrise de la masse salariale.

« L'idée à terme est de faire un seul conservatoire sur deux sites avec une réflexion sur le nouveau projet d'établissement. Mais la masse salariale du conservatoire est telle, les élus tiquent : "Vous ne vous rendez pas compte". Il y a des demandes, ok, mais ça coûte trop cher, en plus l'agglo n'a pas travaillé sur ses compétences obligatoires, en plus ce sont des secteurs qui dépensent, mais qui ne produisent pas de la richesse économique classique »³⁷⁸.

Ainsi les « élus souhaitent de moins en moins subventionner les écoles. Ça, ça revient souvent. (...). Le budget en matière d'enseignement artistique n'a pas bougé, mais il ne baisse pas, ce qui est déjà bien. L'idée au départ était d'augmenter de 50 000 euros chaque année pour le schéma. Ce qui n'a pas vraiment été fait. Il y a eu une grosse baisse du budget dans le Rhône et la Haute Savoie de l'ordre de 15 % »³⁷⁹. Dans ces conditions, il s'avère difficile de justifier d'autres dépenses même si certains élus savent aussi défendre localement les budgets de leur école. Pour les établissements, au niveau des budgets, il y a « trois sources de financement, car nous ne percevons rien de la région : la Municipalité pour la plus grande part ; le Département ; et les cotisations familiales ; quelques fois, mais très rarement, l'État via les DRAC mais sur des projets ponctuels »³⁸⁰. Une solution est donc de rechercher des pistes de financement extérieures :

« On essaie de rentrer dans les appels de la politique de la ville ou de la région. Il ne faut pas rater les dispositifs qui existent pour faire en sorte de solliciter le maximum de financement. C'est mon rôle ainsi que celui de mon assistante auprès des responsables dans les services »³⁸¹.

Pourtant des restructurations ont déjà permis des mutualisations et des nouvelles formes d'organisation :

« Il ne fallait pas déshabiller les harmonies communales. Il y a eu une prise de conscience qu'il fallait redéployer les moyens pour faire de nouvelles actions. Avec le regroupement et la mutualisation de postes, c'était vu d'un bon œil car ça

³⁷⁷ Entretien avec un CM de CG, 3 décembre 2012.

³⁷⁸ Entretien avec un DAC, 24 avril 2012.

³⁷⁹ Entretien avec un CM de CG, 13 juin 2012.

³⁸⁰ Entretien avec un directeur d'établissement, 12 septembre 2011.

³⁸¹ Entretien avec un DAC, 24 avril 2012.

coûte cher et il y a peu de gens touchés. Nous, on avait les réponses, ça plaisait bien à tout le monde. On a fait de nouveaux accords salariaux départementaux, pour les écoles associatives, pour harmoniser les salaires de la fonction publique territoriale et des associations. Ils devaient faire en échange de nouvelles missions, il fallait faire valider les nouvelles missions des profs. La négociation a duré après pendant deux ans. Tout le monde s'y est retrouvé, ceux qui râlaient le plus c'était peut-être les parents, qui voulaient la demi-heure de cours pour les enfants. Il y a toujours des désaccords. Là, on est en train de travailler sur le côté emploi dans le territoire pour que les enseignants soient mobilisés aussi pendant les vacances scolaires. (...) Du côté des élus, il y a tellement des tensions budgétaires dans les communes, qu'ils n'en peuvent plus. Personne ne comprend. Il faut remettre sur la table les négociations, il y a des réunions avec les syndicats prévues là-dessus. On est moins suivi par les directeurs, plus suivi par les écoles associatives. Il y a un travail à faire avec le centre de gestion mais on est bien accompagnés »³⁸².

Dans cette situation, il n'est « pas possible de tout faire, vu le contexte économique. Mes prédécesseurs avaient plus de marge. Les politiques culturelle et sportive sont mal menées »³⁸³. Du coup, ce sont les dispositifs de démocratisation qui risquent d'être les plus impactés :

« La ville est dans une situation très difficile, le budget du personnel diminue, c'est partout pareil. Sur le terrain, les gens ne se rendent pas compte de ce qui va leur tomber dessus. Les cadres eux, comme moi, s'en rendent compte. La démocratisation ça ne va pas faire des économies, au mieux ça sera à budget constant. Ce n'est pas possible de faire plus de démocratisation à budget constant. La démocratisation ne sera pas une solution au problème de financement des collectivités locales. Il faut le dire haut et fort. Mais il y a un vrai combat pour la démocratisation à faire, un vrai travail est fait ici depuis 5 ou 6 ans, un vrai travail pour aller dans les quartiers, mais ça ne fait pas faire d'économies »³⁸⁴.

Dans certains territoires, on arrive même à la limite de l'exercice, sans pouvoir réaliser ce qui avait été prévu ou voté :

« Le projet d'établissement n'est plus valable, on n'a plus les moyens de le mettre en œuvre. En 2010, il est voté et en mars 2012, ils ont décidé qu'ils ne le mettraient pas en œuvre et qu'ils ne le finaliseraient pas car il est trop cher. C'est pour ça que je suis parti. C'est important de travailler sur un projet d'établissement validé par tout le monde, sinon ce n'est pas possible de travailler. Les élus se rendent compte que la situation a trop changé, qu'ils n'ont plus assez d'arguments pour faire passer la culture en premier par rapport à d'autres thématiques, comme le social, l'humain, etc. 98 % du budget du syndicat, c'est le personnel, et ça augmente de 2,5 % par an. Les ressources du syndicat proviennent des communes et du conseil général. Si les communes et le conseil général demandent de ne plus augmenter leur participation, il manque 2 % chaque

³⁸² Entretien avec un CM de CG, 3 décembre 2012.

³⁸³ Entretien avec un DAC, 20 novembre 2012.

³⁸⁴ Entretien avec un ancien directeur d'établissement, 3 décembre 2012.

année. Au départ, ils rognent sur les projets puis les salaires. Ils ont réussi à boucler le projet l'an dernier grâce à l'économie de mon salaire. Au départ, il y a eu un vrai accompagnement des élus, ils ont toujours été là. Je n'ai jamais été en conflit avec les élus. C'était un beau projet mais on n'en a pas les moyens. Je n'avais pas de solution, si j'avais une solution, je serais resté. La solution, c'est le mécénat, il fallait y travailler mais la directrice administrative ne voulait pas se pencher dessus. Il fallait que la participation des communes augmente. Il y a aussi la question des frais de déplacement. Je ne voyais pas de solution »³⁸⁵.

Dans cette situation, on voit que la recherche de recettes devient un exercice périlleux d'autant plus s'il faut ménager les tarifs d'inscription des élèves pour favoriser l'ouverture.

Le budget de fonctionnement (équipements, salaires, fonctionnement) des établissements d'enseignements artistiques est composé de subventions publiques et de frais d'inscription payés par les familles.

« Le financement classique du conservatoire, c'est l'agglomération, le soutien du département, 5-6 %, dans le cadre du schéma départemental des enseignements artistiques, la région Rhône-Alpes pour 1 ou 2 %, ce qui fait 30 000 euros, plus la participation aux élèves en 3^{ème} cycle, dans le cadre des contrats de fonctions urbaines majeures avec plusieurs volets dont le volet culture qui est arrivé plus tard, plus l'État, 8 %. Ça fait 2,5 millions de coût de l'équipement. Le conservatoire accueille un peu plus de 1000 élèves. Les locaux sont devenus exigus, on avait 550 élèves avant le déménagement. Il n'y a pas de projet d'extension du conservatoire à ce jour. Il faut redéfinir la tarification pour essayer de coller le plus possible aux besoins des administrés de l'agglomération »³⁸⁶.

Ainsi l'une des pistes souvent avancées pour permettre la démocratisation des enseignements artistiques est l'aménagement de tarifs modulables et attractifs pour les familles les plus modestes. La politique de tarification se construit à l'échelle des communes et témoigne d'un engagement politique des exécutifs en place.

« La politique tarifaire du conservatoire est validée par le Maire. Le DAC construit une politique tarifaire la plus accessible possible. Le quotient familial et la provenance géographique jouent sur la tarification. Les tarifs ont été augmentés car ils étaient parmi les plus bas de France. Sur l'origine géographique des élèves, une enquête a été faite. Mais c'est difficile. On sait tous que, de manière dominante, les gens inscrits au conservatoire sont plutôt des élèves qui habitent en centre-ville. Avec l'arrivée d'une nouvelle direction, on a mis en place un certain nombre d'outils d'observation pour avoir des données plus fiables. L' élu est plutôt moteur sur les questions de démocratisation »³⁸⁷.

³⁸⁵ Entretien avec un directeur adjoint d'établissement, 3 décembre 2012.

³⁸⁶ Entretien avec un DAC, 24 avril 2012.

³⁸⁷ Entretien avec un CM d'une grande ville, 14 juin 2012.

Dans certains établissements, des efforts sont faits pour essayer d'attirer des publics éloignés, sans augmenter le nombre d'inscrits, donc en pénalisant les élèves qui ne sont pas du territoire. C'est un enjeu fort qui peut générer des tensions entre territoires et qui nécessite un arbitrage politique :

« J'ai rédigé une note pour augmenter les tarifs pour tous les usagers non issus de notre territoire. Certains viennent de loin notamment en 3^{ème} cycle, 87 personnes viennent d'ailleurs en dehors du département. Le tarif se fait sur la base d'un quotient familial, avec 10 tranches, on est deux fois moins chers. Ce n'est pas pour avoir beaucoup de monde, mais pour avoir plus d'accès pour les gens moins favorisés. Il faut dégager des postes pour permettre aux gens qui n'y ont pas accès de venir. Après, il y a d'autres augmentations pour le public qui n'est pas dans l'agglo. Pour conserver au même niveau les gens de l'agglo. L'idée c'est de dégager une cinquantaine de places. Car on a plein de gens qui frappent à la porte et qu'on ne peut pas accueillir aujourd'hui. Ce serait 50 places pour gagner des gens qui sont exclus de ces enseignements, des publics défavorisés. Mais en maintenant l'équilibre des cycles. Sauf si ça permet d'accueillir plus de personnes défavorisées, là on peut rompre l'équilibre entre cycles. La commande du président est d'augmenter. Pour faire cette note, j'ai construit plusieurs scénarios pour aider à la décision : soit trouver de nouveaux locaux, mais on n'a plus de financement, ou bien l'idée de supprimer certains enseignements qui n'étaient pas pleins. On a une centaine d'élèves d'un autre département. Il y a eu des tentatives de dialogue mais ça n'a jamais abouti à une participation financière des autres communes »³⁸⁸.

Cette politique de tarification peut être accompagnée par un système de bourses :

« La ville a un dispositif de bourse, une bourse qui permettait d'avoir jusqu'à 70 % du coût de l'année pris en charge, au sein du conservatoire, en fonction du quotient familial. En fonction du nombre de boursiers, c'est positif, on touche de plus en plus de familles. 100 boursiers, et ça monte tous les ans, ça coûte 18 000 euros par an. On fait de la même manière avec l'École des Beaux-arts, gérée par l'agglo, mais la bourse est donnée par la ville, 1 500 euros par an pour 30-40 boursiers à l'École des Beaux-arts. Sur 360 enfants inscrits au conservatoire, on a 100 boursiers, ça donne un quart de boursiers au conservatoire. Pour nous, c'est de la démocratisation culturelle, c'est ce qu'on dit aux autres élus. Il n'y a pas de barrage financier pour nous, mais un barrage social sans doute. On est la seule commune, sur 12 communes de l'agglo, à avoir cette bourse. Le prix d'entrée au conservatoire est le double pour quelqu'un qui n'est pas de la commune »³⁸⁹.

Il semblerait donc que la barrière d'accès aux enseignements artistiques ne soit pas financière mais bien sociale. Ainsi le « gros poids faible, c'est que la couche touchée par les établissements artistiques est moyenne et aisée. L'accessibilité financière n'est pas la seule

³⁸⁸ Entretien avec un DAC, 24 avril 2012.

³⁸⁹ Entretien avec un DAC, 3 décembre 2012.

manière pour toucher l'ensemble des populations. Avec la mise en place de la tarification au quotient familial à l'école, on a 45 % de la population qui bénéficie d'une tarification au quotient familial. Les portes ne sont pas ouvertes comme ça. C'est un vrai problème, l'image élitiste de ces établissements : toute une partie de la population n'ose pas franchir la porte »³⁹⁰.

Les politiques de tarification ont donc leurs limites surtout s'il n'y a pas d'autres démarches de communication, d'information, de sensibilisation faites en amont : « La politique tarifaire n'est pas exagérée. Mais il n'y a pas de démarche de sensibilisation en amont »³⁹¹. Le résultat peut donc apparaître exaspérant :

« On se dit : ça c'est fait, ça roule, on a des bons profs, et à côté on bricole des choses à l'extérieur, on fait des ateliers décentralisés, on ouvre, avec un tarif à zéro euro. Mais on sait que ça ne sert à rien, ce n'est pas une question financière, c'est évident. Les familles défavorisées qui vont au conservatoire, il n'y en a pas. Les enfants ont envie de faire autre chose, plutôt en groupe »³⁹².

Un autre problème apparaît central dans les logiques de tarification, les différences entre les établissements selon leur statut.

« Les associations ne peuvent pas faire un tarif différencié contrairement aux établissements. Il y a un dispositif d'aide au fonctionnement pour les écoles qui rentre dans la dimension intercommunale. Le tarif est plafonné pour les écoles associatives et il y a un autre tarif pour les écoles territoriales. Après, il y a la contrainte budgétaire. Ce n'est pas le département qui impose des tarifs aux établissements »³⁹³.

Du coup, cela pose le problème de maîtrise des politiques tarifaires des établissements par les collectivités locales et notamment les communes.

« Un des enjeux pour nous, c'est que les écoles de musique sont encore plus chères que les établissements publics et le conservatoire. Elles ont fonctionné sur une offre qui était inspirée du schéma national d'orientation pédagogique. Les écoles associatives sont plus souples que le conservatoire, avec des gens bien dans le cadre, d'autres viennent chercher du cours particulier. Le ticket d'entrée minimum, une fois qu'on est passé par la case éveil, est de 450 euros. En termes de pédagogie collective, on questionne ce qui pouvait être étudié pour rendre l'offre plus accessible. Plusieurs pistes ressortent : il y a un consensus sur un parcours découverte, entre cycle éveil et cycle 1. Il y a l'école par l'orchestre mais comment on peut expérimenter ça ? Comment favoriser des cours d'instrument en

³⁹⁰ Entretien avec un CM de CG, 22 novembre 2012.

³⁹¹ Entretien avec un CM de CG, 13 juin 2012.

³⁹² Entretien avec un DAC, 3 décembre 2012.

³⁹³ Entretien avec des CM de CG, 24 Avril 2012.

faisant baisser le coût avec cours à 3 ou 4 ? S'il y a le savoir-faire et le prof est formé, c'est plus du bonus pour prof et élèves, avec un coût de production plus bas. Mais on rencontre beaucoup de réticences des enseignants car ils ont peur de perdre des heures, ils n'arrivent pas à se mettre dans la logique qu'on peut augmenter la base. (...) Ici la ville est juste un financeur, ce sont des structures de droit privé. Nous, on est juste là pour animer... On a des points d'appui, il n'y a pas de situation de blocage mais il faut y aller très progressivement et en douceur. La démocratisation, ce n'est pas un souci mais comment on est payé, c'est la question des profs »³⁹⁴.

Au-delà des contraintes financières et professionnelles qui pèsent sur le secteur des enseignements artistiques, le développement de dispositifs de démocratisation passe par la volonté des acteurs de terrain, appuyés par les élus, de creuser des sillons « hors des clous ». Le cadre normatif imposé par l'État ou l'espace de structuration proposé par les départements à travers leurs schémas de développement des enseignements artistiques laissent quelques marges dont doivent se saisir les porteurs de projet, souvent isolés, dans un contexte politique, institutionnel et territorial incertain. Des projets émergent sur certains territoires, mais ils sont le fruit de volontés isolées, dont l'inscription dans le temps à travers des parcours stabilisés est encore fragile. Face à une logique de défense du socle de formation, ces dispositifs s'inscrivent dans une dynamique encore trop incertaine pour pouvoir inverser la tendance et transformer de l'extérieur les établissements et leur cadre pédagogique, comme l'avaient envisagé certains directeurs d'établissements.

4. Jeux d'acteurs et collaborations locales : logiques politiques et encastrement des niveaux d'action

Réalisé à l'échelle de la région et de huit départements, ce travail d'enquête montre une grande variété de configurations d'action publique du fait des différences entre territoires et entre contextes locaux, où le facteur politique joue un rôle important. Cela s'explique par le fait que le secteur des enseignements artistiques constitue un enjeu local, donc « non délocalisable » puisqu'il représente la principale offre culturelle sur certains territoires. Ainsi les logiques territoriales (contexte rural, périurbain, urbain, quartier, centre-ville) vont jouer un rôle majeur dans la manière dont se déploie (ou non) et se structure l'offre d'enseignement

³⁹⁴ Entretien avec un CM d'une grande ville, 14 juin 2012.

artistique³⁹⁵. De même les commandes politiques, leur traduction et leur capacité à devenir opérationnelles, ainsi que le portage politique, ou les relations entre niveau politique et administratif vont influencer la manière dont se développe ce secteur. Ces dimensions contribuent à renforcer la spécificité et la personnalisation des dispositifs mis en œuvre - certes dans un cadre plus ou moins homogène : celui des schémas départementaux - et renvoient aux enjeux de continuité et de stabilité de ces derniers (voir sur ce point la partie I de ce rapport). Par ailleurs, le jeu institutionnel entre collectivités locales – et surtout entre niveaux de collectivités locales³⁹⁶ –, mais également entre ces dernières et l'État ou les établissements (publics, privés, associatifs) est également structurant³⁹⁷. Il peut se traduire par des collaborations, générer des tensions, ou favoriser la constitution de réseaux³⁹⁸. Encore une fois, les questions financières sont omniprésentes : qui paie ? pour qui ? quelle est la population ciblée : les habitants de la commune, des quartiers ? faut-il faire un effort à destination des populations des territoires voisins : agglomération, espaces périurbains, département limitrophe ? pour une offre diversifiée, ou élitiste ? à destination du public jeune, scolarisé, amateur ou professionnel ? Dans ce contexte, les décentralisations récentes – y compris les réformes en cours – ont remis à plat ces relations mais n'apportent pas encore de réponses claires au pilotage d'ensemble du secteur : absence de chef de fil, besoin de clarification et d'amélioration des collaborations entre collectivités locales – dont les structures intercommunales –, et avec l'État et les ministères concernés au niveau local ou central : éducation, culture, affaires sociales, jeunesse, etc.

4.1. Le département, un acteur structurant ?

On a vu qu'avec la Loi de 2004, les départements ont endossé un nouveau rôle dans la mise en œuvre des enseignements artistiques. Auparavant, « les conseils généraux étaient

³⁹⁵ Sur ces différenciations, voir Helga Sobota, « Regard d'une directrice de la culture sur l'expérience ardéchoise : comment travaille-t-on dans un département rural après avoir exercé dans une grande ville ? », in L. Pignot et J.-P. Quiles (dir.), *Culture et Territoires*, op. cit., p. 98-104.

³⁹⁶ Sur la complexité des compétences Cultures des différents niveaux de collectivités territoriales, voir notamment : F. Enel, « Politiques d'éducation artistique et culturelle : rôle et action des collectivités locales », *Culture Études*, n° 2, 2011.

³⁹⁷ Sur ces relations, voir : G. Saez, « La dynamique de la coopération culturelle : de la décentralisation à la territorialisation de l'action publique », in P. Poirrier et R. Rizzardo (dir.), *Une ambition partagée. La coopération entre le ministère de la Culture et les collectivités territoriales (1959-2009)*, Paris, Comité d'histoire du ministère de la culture, 2009, p. 23-46.

³⁹⁸ Voir sur ce point : S. Guigner et D. Périssé, « Coopération territoriale », in R. Pasquier, S. Guigner et A. Cole (dir.), *Dictionnaire des politiques territoriales*, op. cit., p. 103-108.

dans un rôle de médiateur des pratiques artistiques. On ne s'occupait que d'une partie du schéma, le plan de formation, alors qu'aujourd'hui, dans toutes les actions subventionnées, il n'y en a qu'une partie qui est choisie. Avant on s'occupait directement d'actions qu'on organisait »³⁹⁹. Dorénavant, le « rôle du conseil général est dans la structuration des enseignements »⁴⁰⁰. Sur le terrain, dans le cadre des schémas départementaux des enseignements artistiques, les conseils généraux ont cherché à développer différentes facettes de leur positionnement politique et territorial : un rôle de conseil et de formation auprès des petites structures et des petites communes (accompagnement pour la restructuration ou la fusion des établissements, suivi et aide dans la gestion) ; constitution de réseaux, animation territoriale, logique de mutualisation, partenariats avec l'Éducation nationale. Ainsi il ressort une grande variété de leur rôle et de leur positionnement parmi les acteurs de l'enseignement artistique. Cette variété dépend de plusieurs facteurs : des différences entre les départements ruraux ou urbains voire mixtes ; du portage politique (engagement du président et du VP Culture, relations et rapport de force entre eux) ; de la capacité des départements à animer et à faire fonctionner des réseaux ; de la gestion directe ou non du secteur des enseignements artistiques, que ce soit en interne (cas de la plupart des départements) ou via une association (comme les ADDIM : association département de développement du spectacle vivant)⁴⁰¹, un office départemental des affaires culturelles (cas de la Haute-Savoie) ou à travers un établissement public de coopération culturelle (cas de la Savoie) ; ou enfin du développement de missions d'études et d'observations à l'échelle du département (qui génèrent une quantification et une connaissance du secteur susceptible d'offrir un meilleur pilotage de l'action publique) ou de missions spécifiques (plan de formation des enseignants).

Les schémas départementaux ont participé à une meilleure visibilité de l'action des départements et contribué à une mise en administration (via des procédures et des critères pour les appels et les financements) du secteur. Néanmoins, cette forme de pilotage de l'action publique génère de nombreuses impasses. D'une part parce que, comme on l'a vu, les collectivités locales se trouvent prisonnières de la forme « schéma » et de ce type d'instrument d'action publique. Que mettre en œuvre à l'échelle de territoires aussi vastes et peu homogènes pour associer l'ensemble des acteurs, en dehors d'expérimentations ponctuelles et localisées ? Puis surtout, dans chaque département, après un moment

³⁹⁹ Entretien avec un CM d'un CG, 13 juin 2012.

⁴⁰⁰ *Ibid.*

⁴⁰¹ Pour la région Rhône-Alpes, il ne reste plus que le Département de l'Ain dans cette configuration.

d'effervescence favorisé par la consultation et la concertation de nombreux acteurs du secteur, on retrouve une difficulté dans la mise en œuvre, le pilotage et le suivi des différentes actions mises en œuvre et objectifs affichés. En effet, les schémas s'avèrent très peu contraignants, y compris sur leurs incitations financières. Par ailleurs, les remontées de terrain sont peu nombreuses car le secteur est très varié et étendu et les relations aux établissements restent faibles. L'organisation du pilotage de ce secteur au niveau des Conseils généraux n'est pas satisfaisante : « Comment le département peut être force politique ? Quelles sont les instances à mettre en place pour discuter de ça ? »⁴⁰². Pourtant pour plusieurs acteurs, le département reste la bonne échelle d'action publique : « C'est le confort de notre niveau, on n'en est pas trop loin et pas trop près, on peut intervenir avec souplesse »⁴⁰³.

Mais cette configuration impose une distance qui place les départements dans une position de retrait :

« On ne veut pas faire à la place des autres, mais on est complètement disposés à aider les projets, à être des facilitateurs. C'est notre faiblesse et notre force à la fois. Ne pas être pilote, c'est notre choix. On n'est pas organisateur de l'enseignement. Des départements ont intégré dans leur service des conservatoires, comme en PACA dans les Hautes-Alpes. On essaie de faire influencer les décisions dans ce sens-là mais ce n'est pas nous qui allons le faire à la place des autres »⁴⁰⁴.

Les départements restent sollicités mais ne peuvent qu'accompagner le processus :

« Dans les projets d'établissements, on est sollicité, pour la formation à l'écriture des projets d'établissements. Là on est dans l'opérationnalité. (...) mais ce n'est pas nous qui portons le projet et qui allons écrire à la place des établissements. Mais on en profite pour faire passer des messages »⁴⁰⁵.

Enfin sur les logiques de tarification, contrairement aux communes, le Conseil Général n'a qu'un avis consultatif : « On n'intervient pas sur le prix des cours. Ici on ne peut qu'inciter, on ne peut pas contraindre »⁴⁰⁶.

Ainsi malgré les évolutions observées depuis quelques années, le positionnement du département dans le secteur des enseignements artistiques reste à construire :

⁴⁰² Entretien avec un CM d'un CG, 24 avril 2012.

⁴⁰³ Entretien avec un directeur de la culture d'un CG, 24 Avril 2012.

⁴⁰⁴ Entretien avec un CM d'un CG, 24 Avril 2012.

⁴⁰⁵ Entretien avec un directeur de la culture d'un CG, 24 Avril 2012.

⁴⁰⁶ Entretien avec un CM d'un CG, 13 juin 2012.

« C'est compliqué sur un département qui s'est toujours appuyé sur un opérateur de se dire "je suis opérateur, constructeur de politique". Historiquement le département avait plus un positionnement de financeur, de guichet. Ici le rôle du département est à construire : notre rôle de chargé de mission est de faire prendre conscience de ça aux élus. Les élus n'avaient pas toutes ces données, ils sont restés plus de 35 ans sur un positionnement plus de financeurs, notre rôle est de les amener sur ces nouvelles constructions de territoires, avec de nouvelles intercommunalités, dans les années à venir »⁴⁰⁷.

Pourtant le schéma départemental reste novateur :

« (II) constitue un instrument pour commencer la rupture. Le département peut être chef de file sur un niveau, la région s'occupant de l'autre niveau, du 3^{ème} cycle, mais attention il faut conserver cette rupture mais garder un lieu de cohérence, que pourraient être les commissions régionales des enseignements artistiques. Finalement, chacun s'occuperait de son niveau et serait chef de file à son niveau. Et ça rééquilibrerait les choses, face à la peur de faire entrer trop de monde, dans un système qui peut exploser si on fait rentrer trop de monde. À la région aussi, l'idée qu'ils avaient derrière, c'était de faire un schéma régional, sur le 3^{ème} cycle, si la compétence était transférée, dans l'attente à ce niveau-là de l'application de la Loi de 2004, dans la perspective d'un donnant donnant »⁴⁰⁸.

Si le relais départemental a été en partie actionné, la région n'a pas pu aller au bout de cette logique et reste dans une position ambiguë vis-à-vis des autres acteurs du secteur.

4.2. La région : entre ambitions et désillusions

Avec la Loi de 2004, il était en effet prévu que la région investisse davantage ce secteur. Une phase d'effervescence avait accompagné la mise en place de la nouvelle majorité socialiste en 2004. Le nouveau président avait affiché de réelles volontés d'intervention de la région dans le champ culturel. S'en étaient suivis un recrutement ambitieux de personnels, avec la montée en puissance de la direction puis du Pôle Culture, et la mise en place de rencontres⁴⁰⁹. Cette dynamique s'était aussi prolongée du côté de l'Association des Régions de France jusqu'à ce que le dialogue ne passe plus avec l'État. En effet, le transfert des moyens escomptés ne correspondait plus à cet investissement important des régions sur ce champ⁴¹⁰. Certains ont même eu peur d'une intervention trop directive :

⁴⁰⁷ Entretien avec un CM d'un CG, 24 avril 2012.

⁴⁰⁸ Entretien avec un ancien directeur d'agence culturelle, 3 décembre 2010.

⁴⁰⁹ Concrétisées plus tard par l'installation de la Commission Régionale des Enseignements Artistiques (CREA).

⁴¹⁰ Sur ces différents points, voir les entretiens avec les différents agents de la région.

« La région, à un moment, avait une démarche un peu directive, elle avait décidé que sur l'enseignement artistique, elle allait tout financer et elle était prête à nous donner des ordres. Mais la Région, c'est une collectivité locale comme une autre et au final c'est toujours les villes qui paient le plus. Il y a très peu d'élèves en 3^{ème} cycle (...). Puis la région s'est arrêtée »⁴¹¹.

Mais pendant plusieurs années, le flou régnait sur le positionnement de la région dans ce secteur. Sur le volet « Enseignement artistique », la Loi de 2014 restait donc en partie non appliquée. Pourtant certains acteurs :

« Je suis convaincu qu'il faut que la région y aille, avec la création d'un pôle d'enseignement supérieur et d'un schéma. Mais sur le plan interne, cela n'a pas d'écho foudroyant. Il y a des problèmes financiers, des raisons politiques : la région est-elle suffisamment légitime pour être chef de file, face à des villes ou des intercommunalités comme Valence. Il y a des raisons économiques et des raisons politiques, donc je ne sais pas si la région est prête pour ça demain »⁴¹².

Dans la dynamique qui a suivi la mise en place de la nouvelle majorité en 2004, la région avait pourtant prévu de mettre en place un schéma large et ambitieux, comme l'Acte II de la Décentralisation l'a incité à le faire sur d'autres champs (notamment pour les transports, le développement économique ou l'enseignement supérieur et la recherche), pour aller au-delà du bricolage des dispositifs et d'une logique de guichet⁴¹³.

« C'est la différence entre un schéma et des dispositifs. En Rhône-Alpes, si on définit un champ d'intervention large, il y a la volonté de structurer une intervention, ce n'est pas possible de faire l'impasse de ce document, avec une orientation des stratégies, des priorités. On a besoin d'un schéma structurant, c'est un outil de communication, pour les acteurs, c'est visible ; pour eux ça permet de décliner une politique derrière. Mais s'il n'y a pas de logique coercitive ou financière derrière, c'est compliqué. Si on fait un schéma : il faut des moyens derrière. C'est la logique de chef de file derrière, c'est l'enjeu de l'acte III de la décentralisation : est-ce que la région a les moyens de remplir ce rôle ? »⁴¹⁴.

L'élaboration du schéma était quasi actée et les choses avaient beaucoup avancé jusqu'en 2006 :

« Le rapport avait été voté en assemblée plénière sur le positionnement sur les enseignements artistiques. Le texte avait été soumis aux votes des élus, avec des éléments sur l'insertion des élèves, la démocratisation, la diversité des cultures. Le

⁴¹¹ Entretien avec un DAC, 3 décembre 2012.

⁴¹² Entretien avec un membre des services de la région, 19 novembre 2012.

⁴¹³ Voir sur ce point : S. Gardon, « Les politiques d'enseignement supérieur et de recherche de quatre régions françaises : entre facteurs structurels, opportunités et volontarisme politique », *Annales de la recherche urbaine*, Dossier « Villes et universités », (à paraître).

⁴¹⁴ Entretien avec un membre des services de la région, 19 novembre 2012.

texte avait été voté en 2006. La préparation de ce texte s'était bien passée, c'était juste un problème financier. Il y avait la volonté d'inscrire ce schéma dans le PRDF. Le schéma régional, Michel Rotterdam l'avait réalisé en termes de photographie »⁴¹⁵.

Le contexte propre à la région Rhône-Alpes (taille de la région, présence d'établissements d'envergure), et plusieurs autres facteurs ont ensuite contribué à bloquer le système :

« Les changements de direction dans certains établissements font que les choses ont changé. La difficulté de Rhône-Alpes, c'est d'être très grande et très richement dotée en établissements d'enseignement artistique. Des régions sont dans des situations différentes, ils ont un seul établissement pour la région »⁴¹⁶.

Dans ce contexte et face aux enjeux financiers que représentait cet investissement, la région Rhône-Alpes a donc dû adapter sa stratégie :

« À partir de 2004, le vote d'une politique sectorielle a été le fruit de la concertation sectorielle, qui a abouti à la mise en plan d'un programme politique avec le vote de subventions. Mais là, le rapport est voté en 2006, on est plus sur la réflexion, la stratégie, l'état des lieux. Le rôle de la région devient ici la mise en relation, la médiation politique, ce qui a donné la CREA⁴¹⁷, avec le positionnement le plus juste de la région autour de cette commission, c'est-à-dire pas de tutelle de la région sur les autres collectivités locales »⁴¹⁸.

Au quotidien, le positionnement de la région apparaît néanmoins complexe, si bien que la plupart des acteurs du secteur n'identifient pas cet échelon comme l'un des contributeurs ou partenaires de leur action :

« De la région pour l'instant, mis à part les établissements qui ont des cycles pré-professionnalisants, seules Villeurbanne, Lyon ont de l'argent de la région. Nous on ne perçoit aucune autre subvention »⁴¹⁹.

En effet sur le plan financier, son apport ne pèse pas très lourd face aux autres financeurs :

« La région c'est 380 000 euros divisés par onze, répartis en fonction du nombre d'élèves. Pour les directeurs d'établissement c'est un non sujet. La Région est en phase de tensions budgétaires. Donc ça n'a pas vocation à se développer. La Loi de 2004 nous a conduit à nous stabiliser autour de ces onze établissements. Avant la Loi de 2004, nous n'en financions que huit. On n'a pas vocation à en financer plus. Rhône-Alpes c'est une trop grande région, on a besoin d'être positionné sur un niveau de reconnaissance de la formation et des diplômes. On soutient en plus

⁴¹⁵ Entretien avec un membre des services de la région, 13 mars 2013.

⁴¹⁶ *Ibid.*

⁴¹⁷ CREA : Commission Régionale des Enseignements Artistiques.

⁴¹⁸ Entretien avec un membre des services de la région, 13 mars 2013.

⁴¹⁹ Entretien avec un directeur d'établissement, 12 septembre 2011.

les deux écoles de cirque de Chambéry et de Ménival. Voilà le cercle d'institutions qu'on soutient, plus le soutien de l'ENSATT et de l'École de la Comédie de Saint-Étienne, plus le soutien de la formation professionnelle continue pour la danse, plus le soutien de Jazz action Valence, de l'APEJS à Chambéry au titre de la formation professionnelle continue, et de l'enseignement dans le supérieur, dans le cadre d'un partenariat avec les réseaux de jazz, avec de l'argent qui vient de la direction Formation continue »⁴²⁰.

Cette somme devient donc marginale dans les budgets de fonctionnement des onze « grands » établissements d'enseignement artistique si bien que lorsque la région devient plus exigeante dans l'attribution de ces subventions (conditionnées au développement de projets ciblés depuis 2014)⁴²¹, la demande a plus de mal à passer pour les directeurs d'établissement :

« Il revient à la région et aux villes d'établir un projet d'établissement qui soit en lien avec les subventions attribuées, c'est une relation entre financeurs et financés, avec le rôle de médiation de la NACRE »⁴²².

Même si l'investissement de la région paraît modeste, l'objectif reste quand même de mieux réorienter les modes d'intervention de la région dans ce secteur :

« Il n'y a pas de grosse attente des élus, mais on peut donner un nouvel élan sur les établissements pour refonder les modes d'intervention de la région. (...) et il y a la question de l'insertion et de la professionnalisation qui est une priorité de la région »⁴²³.

Dans cette configuration, il apparaît donc difficile pour la région de peser sur les orientations en termes de démocratisation des enseignements artistiques :

« La région, pour les actions en termes de démocratisation, ne peut pas imposer quoi que ce soit. Si demain, on fait des assises, un schéma, on peut organiser des choses, un pôle, structurer la chaîne. Mais on s'est rendu compte du gros déficit de public. Sur la partie diversité des publics, des pratiques, on a des lacunes. Tout le monde est d'accord sur le constat et les solutions, on peut aller plus loin. Mais j'en doute, il faudrait passer par une phase d'expérimentation. La région pourrait dire : les conservatoires travaillent sur un élargissement des pratiques, des publics. Ok, il faut des nouveaux profs, il faut travailler là-dessus. Nous on serait prêt à mettre en place des expérimentations. Il faudrait des incitations financières, mais ça ne changera pas du jour au lendemain. (...) Il y a la possibilité aussi pour la région d'activer des choses à partir de ses compétences, ça peut passer par les lycées avec un appel à projet à partir de la mise en place d'ateliers dans les lycées qui creuseraient la diversité des pratiques, avec des répercussions : quelle prise en

⁴²⁰ Entretien avec un membre des services de la région, 13 mars 2013.

⁴²¹ Réunion du 16 janvier 2014 à la région.

⁴²² Entretien avec un membre des services de la région, 13 mars 2013.

⁴²³ *Ibid.*

compte de ces questions-là par les écoles, les conservatoires et quelles conséquences financières ? »⁴²⁴.

Pour d'autres « elle pourrait donner une rétribution pour ceux qui font des efforts de se rapprocher des universités, ce serait une possibilité »⁴²⁵, « une connexion est à faire avec les lycées donc avec la région »⁴²⁶. Au-delà de ces possibilités d'action qui restent encore à activer dans un contexte institutionnel, politique et financier très incertain (réforme territoriale, fusion des régions, incertitude sur les échéances électorales), la région apparaît donc peu présente pour les acteurs de terrain : « La région ne peut pas être leader sur la question des enseignements artistiques »⁴²⁷ ; « La région, ce n'est pas un soutien, sauf dans le cadre de notre projet Culture et lien social »⁴²⁸. Ainsi du point de vue régional, il semble difficile de renouer un lien et de maintenir des espaces d'échanges avec les autres acteurs du secteur.

En effet, la plupart des acteurs rencontrés signalent qu'il y a « peu d'échanges avec la région »⁴²⁹, que la « région est moins présente que le département »⁴³⁰, qu'il n'y a « pas de relations directes avec la région, sauf par le biais de la CREA, mais qui ne fonctionne pas »⁴³¹ ; « la région, c'est un acteur lointain en matière d'enseignement artistique »⁴³².

« (Il n'y a) pas d'échange avec la région. J'avais vu Michel Rotterdam. Après il est parti et plus rien. Avec la Nacre, j'ai travaillé avec eux (...) La Loi de 2004 n'a toujours pas été mise en place. Sur les enseignements artistiques, la région ce n'est pas forcément une bonne échelle. Sur les cycles 1, ça n'a aucun sens, l'échelle est trop grande, mais pour les conservatoires et les cycles-préprofessionnels, c'est nécessaire que ce soit la région qui pilote »⁴³³.

Même du côté de la région, cette distance est clairement ressentie :

« Hormis Nicolas Riedel et mon collègue ici, personne ne me parle de la CREA. Ce n'est pas quelque chose qui est réclamé à cor et à cri. Aucun directeur de conservatoire ne m'a réclamé la tenue de la CREA. Il n'y a pas de contenu

⁴²⁴ Entretien avec un membre des services de la région, 19 novembre 2012.

⁴²⁵ Entretien avec un DAC, 3 décembre 2012.

⁴²⁶ Entretien avec un CM de CG, 22 novembre 2012.

⁴²⁷ Entretien avec un CM de CG, 24 avril 2012.

⁴²⁸ Entretien avec un CM de CG, 4 décembre 2012.

⁴²⁹ Entretien avec un CM de CG, 24 avril 2012.

⁴³⁰ Entretien avec un directeur d'établissement, 30 août 2011.

⁴³¹ Entretien avec un CM de CG, 3 décembre 2012.

⁴³² Entretien avec un CM de CG, 13 juin 2012.

⁴³³ Entretien avec un directeur de la culture d'un CG, 26 novembre 2012.

aujourd'hui pour faire une autre réunion. La question du pôle d'enseignement supérieur n'a pas avancé sur cette région »⁴³⁴.

Pourtant il y a bien eu une période plus faste en termes d'échanges :

« Il y a eu des échanges au début, avec Michel Rotterdam. Après les liens se sont délités. La DRAC c'est pareil au début. Les relations avec la DRAC, notamment avec Laure Marcel-Berlioz, conseillère musique et danse à l'époque, étaient plus intenses, elle venait souvent à Lyon. Il y avait une vraie aide méthodologique à suivre de la part de la DRAC. Mais une fois que ça a été visible, il y a eu un désengagement et plus d'accompagnement de la part de l'État »⁴³⁵.

Un autre chargé de mission signale aussi que :

« J'ai travaillé avec Michel Rotterdam dans le cadre de la réflexion des schémas départementaux et régionaux, c'était le seul moment où il y a eu des grandes rencontres, avec des forums, ou des petits groupes de travail, des groupes d'échanges à la NACRE qui s'étaient mis en place indépendamment du schéma, puis de manière conjointe ensuite avec la région, et il y avait des rencontres entre les chargés de mission des schémas dans les départements mais depuis, la CREA, ça n'existe plus »⁴³⁶.

Du coup, pour certains acteurs du secteur, à la région, il ne reste que « quelques contacts, surtout avec le chargé de mission Musiques actuelles et Festivals, des contacts via la CREA, la NACRE, avec un travail de conseil, de mise en réseau. (...) Les chargés de mission de la région ou du département sont invités à participer aux projets déposés ici, aux commissions. Bien sûr du côté du département, il y a beaucoup d'échanges autour du schéma »⁴³⁷. Sur l'espace régional qui est encore peu investi, les logiques de territorialisation (via des échanges, la constitution de réseaux, des logiques de solidarité) se mettent en place à d'autres échelles.

4.3. La territorialisation du secteur des enseignements artistiques

La logique de développement des enseignements artistiques est tributaire des territoires sur lesquels ils s'implantent. En fonction des caractéristiques propres aux territoires administrés, les collectivités locales peuvent choisir de différencier leurs politiques à destination de ce

⁴³⁴ Entretien avec un membre des services de la région, 13 mars 2013

⁴³⁵ Entretien avec un CM d'un CG, 3 décembre 2012.

⁴³⁶ Entretien avec un CM d'un CG, 4 décembre 2012.

⁴³⁷ Entretien avec un CM d'une ville, 14 juin 2012.

secteur⁴³⁸. Ainsi plusieurs départements ont joué la carte d'une action plus ciblée à destination des espaces ruraux :

« Il y a beaucoup de collectivités locales, comme les départements qui préfèrent se concentrer sur les écoles associatives et les petites écoles municipales, il y a un repli sur le schéma départemental en milieu rural. Mais comment cette logique peut s'articuler avec l'école de référence du territoire ? On peut prendre l'exemple de l'Ardèche où le département remplace le fait qu'il n'y a pas de ville centre, il joue le rôle que jouerait la grande ville s'il y en avait une »⁴³⁹.

On est ici sur un cas limite, qui a permis au département de s'imposer dans une logique de fonctionnement territorial en réseau. Mais il ne correspond pas à toutes les réalités locales. En effet si le travail coopératif s'est donné pour cadre institutionnel l'échelle départementale en Ardèche, le rassemblement des différents acteurs ne semble pas opérant pour tous les territoires :

« La mise en réseau des établissements n'a jamais trop fonctionné. Le département s'y était assez mal pris. Le département disait : "Nous on ne va pas imposer les choses". Ce travail était laissé aux directeurs d'établissement, il fallait donc prendre son bâton de pèlerin »⁴⁴⁰.

Dans ce sens, comme dans la plupart des cas, la logique d'établissement se substitue à la logique territoriale. Mais d'autres échelles peuvent être privilégiées. Ainsi sur le plan régional, d'autres modes de travail peuvent se mettre en place à partir d'une échelle de coopération plus large en s'appuyant sur une répartition des rôles :

« L'État est tout à fait légitime à délivrer les diplômes, à en garantir le niveau, à définir le contenu des enseignements. C'est important d'avoir cette référence. Ce n'est pas à la région de le faire. Mais si la région avait les moyens de mieux insérer le conservatoire dans le territoire qui est le sien, des complémentarités pourraient même se dessiner entre régions, avec des réseaux ou projets sur un territoire donné. Il existe deux sortes de réseaux, soit par métaphore, qui rassemble des choses qui se ressemblent, soit par métonymie, où un réseau local met en relation des choses, non pas qui se ressemblent, mais qui sont à côté. Là l'idée serait de faire un projet que l'État ne peut concevoir à partir de son point de vue. Il n'y a que ceux qui sont sur le territoire qui peuvent dire : "Tiens là, il y a quelque chose à faire". Ces conservatoires sont dans des territoires où il y a des traditions. Ils pourraient être mieux insérés dans les territoires, en développant des liens avec des musées. Ils pourraient aller plus à la rencontre de leur public, développer davantage de démocratie culturelle, en sortant de la culture classique

⁴³⁸ Sur ces enjeux d'adaptation aux territoires, voir cet exemple concernant un canton du Rhône : G. Dussuyer, C. Lombard, L. Cabanne, L. Gerbi, F. Vernet et T. Vuillet, « Saint-Laurent de Chamousset : un projet à l'échelle d'un canton rural », *Enseigner la musique*, n° 6 et 7, 2004, p. 327-338.

⁴³⁹ Entretien avec un membre des services de la région, 4 mars 2013.

⁴⁴⁰ Entretien avec un directeur d'établissement, 12 septembre 2011.

et en tenant compte davantage des cultures populaires. Il y a beaucoup de choses à développer mais cela aurait nécessité autre chose de la part de l'État »⁴⁴¹.

Cette perspective semble davantage correspondre à des régions plus petites ou qui n'ont pas des établissements nombreux et prestigieux comme pour la région Rhône-Alpes où les logiques propres aux établissements l'emportent sur les dynamiques territoriales hormis dans le cas du conservatoire des deux Savoies ou du département de l'Ardèche.

Néanmoins, sur plusieurs cas d'étude, on retrouve une logique de projet permettant de faire émerger une dimension territoriale qui permet de faire bouger les choses :

« Il y a une réflexion sur la proximité avec les territoires et une réécriture du schéma en ce sens-là. On travaille sur l'existant avec les territoires. (...) Il y a un partage de choses en commun entre la Drôme et l'Ardèche, comme avec la formation chef de cœur, ça donne un partage horizontal Nord-Sud »⁴⁴² ⁴⁴³.

Ainsi le travail de réflexion part des territoires, de leurs caractéristiques, afin de mieux faire adapter l'offre :

« Suite à un état des lieux, le schéma a été mis en place en 2007 avec l'ambition de faire émerger des établissements pour irriguer tous les territoires, des établissements mixtes pour les territoires très ruraux et les territoires très urbains. Pour faire émerger des structures, il n'y avait pas de critères d'automaticité dans les critères de subventions. Mais beaucoup de souplesse pour faire émerger des idées. À présent l'enjeu du prochain schéma sera de travailler l'offre en partant des territoires, en associant fortement l'Éducation Nationale. En partant d'un axe de verticalité, on aura des équipements structurants qui irriguent tout le territoire. Et un axe d'horizontalité pour la définition d'un territoire qui réponde à l'identité du territoire »⁴⁴⁴.

Dans ce département, ce travail a permis d'identifier et puis retenir 26 territoires d'action, qui comprennent à chaque fois un élu référent : « Il y a un dialogue avec les élus qui portent les 26 structures qu'eux, ils ont identifiés : prémisses de commission, instances futures sur ces territoires »⁴⁴⁵. Dans d'autres départements, les ambitions territoriales se sont également affinées à l'occasion des réflexions sur les nouveaux schémas :

« Dans le cadre du second schéma, on a travaillé sur des dispositifs d'aménagement du territoire, sur la mise en complémentarité des établissements

⁴⁴¹ Entretien avec un ancien membre de la DRAC, 4 mars 2013.

⁴⁴² Au lieu d'une logique Est-Ouest avec la coupure du Rhône.

⁴⁴³ Entretien avec un CM d'un CG, 24 avril 2012.

⁴⁴⁴ Entretien avec un CM d'un CG, 24 avril 2012.

⁴⁴⁵ Entretien avec un directeur de la culture d'un CG, 24 avril 2012.

sur les territoires, en travaillant sur les différences entre centre et périphérie et donc en soulignant le besoin d'articulation entre ces deux niveaux. Des conventions vont dans ce sens et sont signées avec des grands établissements. L'objectif c'est de défendre la complémentarité, sans forcément faire des regroupements, pour favoriser la logique de proximité. Ce dispositif d'aménagement du territoire a pour but de faire survivre ou consolider des politiques locales. Le conseil général accompagne les politiques des municipalités et des intercommunalités pour qu'ils définissent eux-mêmes leurs politiques avec l'accompagnement technique du conseil général. On a accompagné une Mairie qui a souhaité municipaliser ses écoles. Ils sont passés en gestion intercommunale »⁴⁴⁶.

Ce travail d'accompagnement des communes renforce la légitimité des départements à se positionner dans une logique de suivi personnalisé tout en assurant une cohérence territoriale⁴⁴⁷ :

« Avec les communes, on a un partenariat qui n'existait pas au début. Il y a eu un rétrécissement du travail en réseau vers le travail en mode projet. On commence à mettre en place une démarche d'accompagnement d'ingénierie culturelle, sur la politique culturelle. C'est un des leviers importants de l'action du département. Les communes sont très demandeuses. Les plus grosses villes le sont moins forcément. Le projet est de mutualiser les écoles de musique. Et là on peut leur donner conseil »⁴⁴⁸.

Cette logique d'action peut aller beaucoup plus loin lors de la mise en place d'une école départementale mais avec des conséquences financières et politiques beaucoup plus importantes :

« L'école départementale, c'est un projet ambitieux car ça coûte cher pour un département. Mais notre coût par élève était inférieur au coût par élèves des autres conservatoires, en moyenne. Le projet ambitieux n'a pas complètement abouti. Les élus ont fait adhérer pour tout le Nord sauf une antenne dans la montagne ardéchoise. Mais les élus ne veulent plus continuer car plus il y a d'élèves et plus ça coûte cher. La moitié du département est couverte par l'école. Tous les intervenants qui interviennent dans les écoles, les 18 intervenants, ont été rattachés à l'école départementale donc avec la volonté, c'est possible »⁴⁴⁹.

Ainsi il y a « un vrai travail de réseaux autour de l'école départementale avec l'école associative du Sud et les deux autres conservatoires. C'est très difficile ce travail de réseau avec deux directeurs d'établissement qui n'ont pas envie de travailler avec l'école

⁴⁴⁶ Entretien avec un CM d'un CG, 3 décembre 2012.

⁴⁴⁷ Sur ce point voir pour le cas de la Savoie : P. Mignola et P. Veyrinas, « Transversalité, ouvertures et logiques territoriales dans le département de la Savoie », *Enseigner la musique*, n° 6 et 7, 2004, p. 277-290.

⁴⁴⁸ Entretien avec un directeur de la culture d'un CG, 24 Avril 2012.

⁴⁴⁹ Entretien avec un directeur adjoint d'établissement, 3 décembre 2012.

départementale. Il y a un vrai travail fait pour aider les écoles du Sud à se structurer. Il y a des choses qui se construisent. C'est le modèle de l'école départementale, dynamique, inventive, avec des gens créatifs qui sont en équipe, qui fait boule de neige »⁴⁵⁰.

Dans une version moins aboutie, cela donne des réseaux plus ou moins bien structurés comme le Réseau d'Enseignement Artistique de la Loire (RELA)⁴⁵¹ qui consacre principalement son action en dehors de l'agglomération stéphanoise. Sur les territoires infracommunaux, le retour sur investissement territorial est également très important pour les équipes dirigeantes comme pour les élus :

« On sait ce que l'école fait sur le territoire. C'est juste du retour d'informations, ce n'est pas du contrôle. C'est un suivi constant, le directeur d'établissement est invité à présenter des choses. Si l'établissement abandonnait le terrain, l'investissement dans les quartiers, ce qui n'est pas le cas, là il faudrait rediscuter »⁴⁵².

Ces nouvelles préoccupations territoriales se prolongent par le développement de nombreux réseaux de travail.

4.4. Une logique de travail en réseau

Les acteurs du secteur des enseignements artistiques ont développé de nouveaux modes de travail et de relation⁴⁵³ : « Je suis dans une démarche partenariale plus que dans une logique de guichet »⁴⁵⁴. La dynamique d'échanges est clairement au cœur des habitudes de travail :

« Je fonctionne beaucoup par échanges, je fais du *benchmarking*, pour voir ce qui fonctionne, ou ce qui ne fonctionne pas chez nous. Je vais voir de nouveaux établissements, pour expérimenter d'autres choses et faire du réseau... par exemple ça peut conduire à remplacer des enseignants absents par des jeunes en fin de diplômes, qui doivent faire leur stage. (...) on a la possibilité de voir ce qui se fait ailleurs, de se déplacer »⁴⁵⁵.

Elle devient un réflexe notamment lors d'une prise de poste ou au début d'une dynamique de projets :

⁴⁵⁰ Entretien avec un directeur d'établissement, 3 décembre 2012.

⁴⁵¹ Entretien avec un CM d'un CG, 12 juin 2012.

⁴⁵² Entretien avec un adjoint à la culture d'une ville, 3 juin 2013.

⁴⁵³ Voir sur ce point : S. Périgois, « Culture, mise en réseau et développement des territoires », in L. Pignot et J.-P. Quiles (dir.), *Culture et Territoires*, op. cit., p. 21-27.

⁴⁵⁴ Entretien avec un CM d'un CG, 22 novembre 2012.

⁴⁵⁵ Entretien avec un DAC d'une ville, 20 novembre 2012.

« J'ai déjà pris rendez-vous avec tous mes collègues des autres départements, l'objectif c'est de discuter avec les gens. Comme lieu d'échange, il y a la CREA, mais tous les chargés de mission n'y sont pas. Il y a des contacts avec les agglomérations, quelques d'échanges, mais pas de possibilité de construire des choses ensemble, car ce sont des structures un peu jeunes au niveau de la culture donc en phase de construction »⁴⁵⁶.

Cette dynamique d'échanges ne se situe pas seulement en amont du travail des équipes. Les partenariats et les échanges sont à construire et consolider :

« Mon travail au quotidien, c'est beaucoup de terrain, en lien avec les établissements et les collectivités locales. Il faut proposer des actions, c'est beaucoup de terrain, de rencontres »⁴⁵⁷ ; « Je ne suis pas les réunions de la CREA ou l'ADICRA. Mais je me qualifie de pigeon voyageur, j'ai conscience qu'il faut se mettre en réseau, avec pas mal d'échanges au niveau local. Avant il existait des orchestres inter-écoles. Entre les écoles, il y a maintenant des partenariats sur certains diplômés, sur certains concerts »⁴⁵⁸.

D'autres réseaux sont plus institutionnalisés :

« Il y a la CREA ou les rencontres de la NACRE, le réseau des DRAC, je vois les autres directeurs de la culture. Par contre les chargés de mission ne voient pas leurs homologues. La Haute-Savoie et la Savoie ont l'habitude de travailler ensemble au niveau du Conseil Général. À la région, je les vois de temps en temps. Par contre au niveau infra-départemental, on s'appuie sur un tissu associatif très dense, avec quarante écoles associatives. Il y a un travail à faire avec les acteurs locaux pour faire émerger des choses »⁴⁵⁹.

Certains réseaux fonctionnent plutôt localement et découlent des schémas mis en œuvre :

« On a construit un réseau avec les artistes au niveau du schéma. Avec les compagnies artistiques avec les scènes culturelles, c'est quelque chose qui marche grâce au schéma. Le nouveau schéma s'oriente plutôt sur le partenariat avec les structures sociales, comme les unités territoriales, avec un travail entre la direction de la culture et la direction de la cohésion sociale au sein du conseil général. Même si le réseau d'enseignement artistique ne fonctionnait pas bien, localement les réseaux fonctionnent avec les compagnies et les lieux culturels »⁴⁶⁰.

D'autres schémas ont été plus loin en imposant un statut d'école ressource pour chacun des territoires identifiés comme dans le Rhône avec seize écoles ressources qui permettent des conventions de circulation d'élèves et des mutualisations de classes. Néanmoins les

⁴⁵⁶ Entretien avec un CM d'un CG, 24 avril 2012.

⁴⁵⁷ Entretien avec un CM d'un CG, 3 décembre 2012.

⁴⁵⁸ Entretien avec un directeur d'établissement, 30 août 2011.

⁴⁵⁹ Entretien avec un CM d'un CG, 24 Avril 2012.

⁴⁶⁰ Entretien avec un directeur d'établissement, 3 décembre 2012.

découpages entre secteurs, sur des périmètres parfois très proches n'ont pas été très judicieux. In fine, chaque réseau constitué devait développer un projet de réseau, comme chaque établissement a un projet d'établissement⁴⁶¹.

« Les départements ont la charge d'organiser, pas de financer, même si notre conseil général finance beaucoup. Plusieurs départements ne prennent que la charge de l'organisation. Ce sont les communes qui financent. Il y avait des écoles ressources sur le premier schéma et des demandes d'animation d'un réseau autour d'elles, sans vraiment de délimitation géographique, ils avaient un forfait. Dans certains territoires, ça a bien marché, dans d'autres pas du tout. Globalement peu de lignes ont bougé. Le bilan du schéma avait fait ressortir ça. Le fait de ne pas délimiter les choses géographiquement était ressorti. Et il y a le besoin de légitimité des établissements les uns par rapport aux autres »⁴⁶².

Ainsi ce travail de réseau, de construction et d'assemblage d'une offre d'enseignement artistique entre établissements à l'échelle d'un territoire reste encore balbutiant.

Au-delà d'un ancrage institutionnel, l'entre soi et les relations personnelles sont toujours très présents. Les logiques de solidarité et l'intérêt commun peuvent alors dépasser les jeux de concurrence : « L'ASEAR, c'est une structure où les directeurs sont amis, ils s'entendent bien. C'est un espace de solidarité entre directeurs et établissements, avec l'ADICRA notamment »⁴⁶³. Ces relations se sont surtout construites au fil du temps en fonction des rencontres et des affinités personnelles : « Ce sont surtout des personnes au sein de la ville dans le champ culturel qui ont des réseaux, c'est un travail qui se fait depuis des années entre des gens qui se connaissent bien »⁴⁶⁴. Dans ce sens, les multiples affiliations renforcent les rencontres et les possibilités de travailler ensemble :

« En tant que président de l'ASEAR, je siège au CA de la NACRE. Ce qui est intéressant c'est qu'il y a beaucoup de musiciens qui siègent à la NACRE, mais finalement ils ne parlent pas beaucoup de musique et de danse à la NACRE car à la NACRE, le responsable est très centré sur le théâtre, depuis le départ de Jean-Claude Lartigot. La CREA a été réactivée alors qu'avant elle était un peu laissée de côté, car au conseil d'administration de la NACRE, ils disaient que l'enseignement artistique, c'est un poids en termes financiers, en termes d'emplois. Il y a la volonté qu'on puisse relancer tout ça : être dans une réflexion, se dire où on va ? »⁴⁶⁵.

⁴⁶¹ Entretien avec un directeur d'établissement, 12 septembre 2011.

⁴⁶² Entretien avec un directeur de la culture d'un CG, 26 novembre 2012.

⁴⁶³ Entretien avec un directeur d'établissement, 12 septembre 2011.

⁴⁶⁴ Entretien avec un DAC d'une commune, 20 novembre 2012.

⁴⁶⁵ Entretien avec un directeur d'établissement, 12 septembre 2011.

Au-delà du développement plus ou moins abouti de ces échanges, les relations entre établissements et collectivités locales s'inscrivent dans un cadre institutionnel et politique.

4.5. Les relations entre établissements et collectivités locales

En règle générale, les établissements, que ce soient les directeurs d'établissement ou les enseignants sont assez autonomes vis-à-vis de leur tutelle politique et administrative : « Le pilotage du conservatoire se fait à distance. Ma vocation n'est pas de remplacer les chefs de services »⁴⁶⁶. Le cadre de travail est fixé par l'élaboration du projet d'établissement et des allers retours sous forme de discussion interne ou de présentation des projets et de la stratégie de l'établissement auprès des élus ou des services des communes concernées mais également par des échanges moins directs entre établissements et conseil général. Toutefois, les relations peuvent devenir tendues comme dans le cas de la mise en place de certains premiers schémas :

« Pour le premier schéma des enseignements artistiques, les relations ont été difficiles avec le département. La difficulté provenait de la prise en considération des spécificités de notre établissement qui ne se sentait pas pris en compte dans le schéma, alors que pour la partie Département, il y avait des attentes très importantes, comme de devenir un pôle ressources sur le département. Au département, ils leur disaient "prenez une compétence Ressources, aller vers l'agglomération" mais nous, on répondait, "on n'a pas le portage politique, pas de consigne claire" »⁴⁶⁷.

Si les blocages sont parfois personnels – par exemple entre un directeur d'établissement et un représentant du département – les blocages sont surtout institutionnels et politiques :

« Politiquement, les techniciens disent : "Nous on a le mandat de rester dans le schéma". (...) mais on était bloqué dans des jeux institutionnels. Il fallait ouvrir sur des partenariats intercommunaux mais en face de nous, le problème c'est qu'il n'y avait que des écoles associatives qui ne sont pas payées par la Mairie »⁴⁶⁸. « C'est sur la bonne voie mais pour le traduire ensuite... Ils ne peuvent pas accueillir plus d'élèves, ils sont bloqués, ils n'ont pas plus de moyens. Ils sont en attentes de bonnes propositions, avec notamment des financements complémentaires du département »⁴⁶⁹.

⁴⁶⁶ Entretien avec un DAC d'une ville, 24 avril 2012.

⁴⁶⁷ Entretien avec un DAC d'une commune, 3 décembre 2012.

⁴⁶⁸ Cas déjà évoqué plus haut pour l'agglomération stéphanoise.

⁴⁶⁹ Entretien avec un DAC d'une commune, 3 décembre 2012.

Au-delà des établissements, le jeu institutionnel conduit parfois les collectivités locales à collaborer ensemble comme dans le cadre du projet de mise en place d'un schéma des enseignements artistiques à l'échelle d'une commune⁴⁷⁰ :

« La possibilité de faire un schéma pour la ville, ils en parlaient déjà avant mon arrivée. Le terme de schéma est galvaudé. C'est juste, à un moment donné, réaffirmer le rôle de chacun, les conditions des aides de chacun, les modes de relations entre établissements et secteur associatif, réaffirmer ce que la ville souhaite défendre »⁴⁷¹.

Pour les départements, qui ne sont pas ordonnateurs directs vis-à-vis des établissements – car ils contribuent beaucoup moins que les communes à leur financement – et qui restent dans une posture d'incitation et d'animation, l'objectif consiste parfois à contourner les établissements par une démarche de projet :

« Dans le 2^{ème} schéma, on est parti du projet, dans les limites des communautés de communes. On ne part pas d'un établissement mais d'un projet. On intervient au niveau du projet. On n'est pas obligé de travailler avec un seul établissement. Ça permet à la fois de travailler sur le contenu, c'est ce qui est en train de se passer : là on va valider deux projets, ceux qui ne sont pas validés ne sont pas prêts. Il faut se mobiliser sur un projet de territoire, ce qui va dans le sens de mutualisation. La nature a horreur du vide et le problème est de savoir à partir de quand on a créé un besoin supplémentaire. On se base sur les établissements qui existent c'est à eux de le faire. Certains se débrouillent très bien tous seuls. Les besoins ne sont pas les mêmes selon les territoires »⁴⁷².

La prise en compte de logiques territoriales plus larges qui dépassent le cadre des établissements est l'un des moyens pour les conseils généraux de travailler pour la construction d'une offre d'enseignement artistique et d'exister auprès des acteurs de ce secteur.

4.6. Une commande politique importante mais floue

Du point de vue des directeurs d'établissement, leur mission est de traduire la pensée intime des élus à travers des actions qui assurent le fonctionnement des établissements, leur bonne insertion sur le territoire et développent des projets de démocratisation et d'ouverture vers des publics autres que ceux qui fréquentent habituellement les établissements. La

⁴⁷⁰ Entretien avec un CM d'un CG, 13 juin 2012.

⁴⁷¹ Entretien avec un CM d'une ville, 14 juin 2012.

⁴⁷² Entretien avec un directeur de la culture d'un CG, 26 novembre 2012.

variable politique n'est pourtant pas toujours opérante pour bien analyser l'orientation ou le contenu des actions mises en place par un établissement :

« Il y a un grand écart d'un conservatoire à l'autre, et d'une ville à l'autre, toute variable politique confondue. Il y a aussi des différences au sein même de communes d'une même couleur politique. On retrouve des choses très différentes au niveau des publics entre deux villes communistes, comme entre deux villes de droite. Moi, ici, on m'a laissé les coudées franches, on ne m'a pas dit qu'il faudrait améliorer l'accès aux pratiques pour plus de démocratisation »⁴⁷³.

Une autre difficulté vient du fait que sur ce type de thématiques – que ce soit la démocratisation ou la place des enseignements artistiques – l'entrée politique cadre parfois un consensus apparent :

« Il y a un consensus sur la politique culturelle de la Ville, de tous les élus. Il n'y a pas de débat sur "est-ce que l'école est trop élitiste, pas assez pour les habitants, pas assez sur les quartiers". On est intouchable, on n'est pas attaqué par rapport à ça, par rapport à l'opposition »⁴⁷⁴.

Mais le processus politique de construction d'une action publique est bien présent aux différentes étapes de prise de décision et nécessite différentes validations :

« Nos CHADS ont été développées avec les écoles primaires et les collèges. Il y a plusieurs niveaux de décision, une chronologie politique. La démarche est initiée par le politique ou validé par le politique, aucune démarche n'est purement technique. Les techniciens ont vocation à apporter de l'aide »⁴⁷⁵.

La validation et le subventionnement des dossiers passent ainsi souvent par la machine politico-administrative et ses circuits de décisions :

« Les demandes de subventions relatives à cette ligne des enseignements artistiques passent par la moulinette des élus. Avec un président de commission qui n'est pas le VP. Et un passage par le vote en Assemblée départementale. (...) La pratique de la réflexion des élus se fait en commission. J'intervenais autant que besoin soit pour répondre à des questions précises, soit plus intellectuellement pour préparer une inflexion du schéma. Hiérarchiquement j'étais sous couvert et en présence du DAC et en présence de l'élus »⁴⁷⁶.

Ainsi les relations entre les services et les élus se déploient et se consolident à travers cette circulation des dossiers, chacun restant dans son rôle et s'auto-légitimant vis-à-vis de l'autre posture (voir ci-après).

⁴⁷³ Entretien avec un directeur d'établissement, 7 mars 2011.

⁴⁷⁴ Entretien avec un adjoint à la culture d'une ville, 3 juin 2013.

⁴⁷⁵ Entretien avec un DAC d'une ville, 24 avril 2012.

⁴⁷⁶ Entretien avec un CM d'un CG, 4 décembre 2012.

Dans l'ensemble des terrains observés, si parfois les élus sont très présents, dans d'autres cas, beaucoup moins. Dans tous les cas néanmoins, les directeurs d'établissement doivent se confronter à une certaine forme de commande politique :

« Chacun tâtonne en fonction de ses élus et de la demande. Chez nous, la demande politique, c'est clairement "rendre l'école de musique au maximum d'habitants de la commune". Avec des esthétiques, de l'excellence dans ce domaine-là. Les élus ont dit : "Attendez-nous on finance, donc priorité aux gens de la commune". À Lyon, ils n'ont pas le même problème. Ils peuvent faire n'importe quoi, ils sont en sur-capacité, ils auront toujours des gens qui veulent y aller »⁴⁷⁷.

Ici l'établissement se trouve confronté à une contrainte qui peut à la fois le rapprocher ou bien l'éloigner de ses objectifs de démocratisation.

À partir de cette commande politique, les techniciens doivent transmettre un certain nombre de messages notamment auprès des associations du secteur qui peuvent être des relais pour la mise en œuvre des politiques culturelles :

« La commande politique, c'est la démocratisation clairement. Mais je ne la traduis pas comme ça auprès des associations, car je pense qu'on ne peut pas être directif vis-à-vis des associations, elles sont libres dans leur projet. Quand on parle de démocratisation, on va plutôt aller chercher des associations déjà sur le terrain, avec qui on a confiance pour travailler. Difficile d'être directif à moins qu'on ait derrière un financement fléché, là c'est normal (...). Les élus sont conscients des différences entre grandes institutions qui seront des structures porteuses de la politique et les associations qui sont un vivier incontournable d'électeurs »⁴⁷⁸.

Dans d'autres cas, la commande s'articule autour des spécificités du territoire et n'est pas toujours compatible avec le mode de fonctionnement des établissements :

« La commande de l' élu est axée autour du service au public. Il faut améliorer l'accessibilité des offres de formation. Mais il faut répartir territorialement, tout ne doit pas être au centre-ville. En plus, il faut offrir des choses à la fois en lien avec le schéma et différentes du conservatoire. (...) il y a des enjeux territoriaux, d'accessibilité et de complémentarité entre les écoles associatives et les conservatoires »⁴⁷⁹.

Sur le terrain, ces injonctions se traduisent avec des élus très présents :

« La commande politique, c'est l'accès à la culture pour tous, maintenant c'est pour le plus grand nombre. (...) Le VP Culture était très présent, il venait à toutes

⁴⁷⁷ Entretien avec un directeur de la culture d'un CG, 26 novembre 2012.

⁴⁷⁸ Entretien avec un DAC d'une ville, 3 décembre 2012.

⁴⁷⁹ Entretien avec un CM d'une ville, 14 juin 2012.

les réunions. Il y avait un double mouvement politique et technique, il allait sur les territoires. Il avait une conviction de terrain. (...) La commande politique a été bien validée par moi et avant par des entretiens avec des élus concernés »⁴⁸⁰.

Dans d'autres cas, les élus sont moins présents et la commande est peu précise : « Il n'y a pas de commande précise de l' élu sur la réécriture du schéma. Juste la commande de l'évaluer. L' élu est volontaire dans le domaine de la culture mais il faut l'alimenter »⁴⁸¹.

Le lien entre élu et établissement se fait surtout via les directeurs et peu par les enseignants :

« J'ai peu d'échanges avec les enseignants, c'est plus sur une base informelle. Moi je suis assez présent à l'école de musique comme élu. Je les côtoie sur ce qu'ils font, je vais souvent à l'école. J'y vais chaque année en début d'année, je suis invité par le directeur, j'y vais avec le directeur général, à l'AG des enseignants en début d'année scolaire. Je suis aussi ouvert à des rencontres si besoin est. J'ai reçu du personnel de l'école à la Mairie. Quand j'interpelle le directeur, les enseignants sur la vie pédagogique de l'équipe, j'ai des retours très positifs, on sent une implication des enseignants. Les enseignants sont très présents, très actifs. Mais en tant qu' élu, je ne peux pas aller plus loin. Je ne peux pas dire : il faudrait que l'école sorte plus, que les enseignants soient plus impliqués, ce n'est pas mon rôle, et en plus c'est faux. Et je ne suis pas un programmeur en plus »⁴⁸².

En retour, les élus sont souvent interpellés par les acteurs de terrain, les parents d'élèves, ou les associations : « Notre VP est souvent interpellé par les sociétés musicales »⁴⁸³. Ils constituent un filtre vis-à-vis de ce qui constitue l'entourage immédiat des établissements. C'est surtout à l'occasion de la préparation des schémas que l'implication des élus des conseils généraux est la plus forte : « L' élu qui en avait la charge s'était beaucoup impliqué »⁴⁸⁴. Si à travers les différents entretiens réalisés, la commande politique apparaît finalement parfois peu claire et le plus souvent traversée d'injonctions paradoxales, dans tous les cas, le portage et l'implication des élus sont nécessaires voire fortement recherchés.

4.7. Le portage politique recherché

Le portage politique du dossier « démocratisation » peut être appréhendé de manière à la fois individuelle ou collective. Il nécessite l'implication des élus sur le terrain, leur

⁴⁸⁰ Entretien avec un CM d'un CG, 3 décembre 2012.

⁴⁸¹ Entretien avec un CM d'un CG, 24 avril 2012.

⁴⁸² Entretien avec un adjoint à la culture d'une ville, 3 juin 2013.

⁴⁸³ Entretien avec un CM d'un CG, 3 décembre 2012.

⁴⁸⁴ Entretien avec un CM d'un CG, 3 décembre 2012.

mobilisation à la fois physique et symbolique. En même temps il entraîne l'adhésion des équipes dirigeantes qui sont en charge de traduire cet engagement et de valider les objectifs des projets portés. Ainsi il se construit autour d'un diagnostic partagé. Différents documents stratégiques ou moments peuvent incarner cette adhésion :

« Le portage politique du projet Mairie se fait par l'ensemble des adjoints et des services. Ce n'est pas un plan de mandat, il est à la croisée entre un plan de mandat et un audit organisationnel des moyens des services. C'est donc un document hybride, mixte qui qualifie un plan d'action et des réformes organisationnelles. La démocratisation culturelle ne figure pas en tant que telle mais la priorité donnée à la jeunesse, plus le social et l'intergénérationnel sont des axes prioritaires de la Ville. Le diagnostic a été partagé, il est passé en Conseil Municipal, c'est un document de référence qui évolue. Il est accessible. Il se décline en fiche action »⁴⁸⁵.

Ce portage politique fixe un cadre pour l'action des services et structure les orientations des structures partenaires. Pour les grandes étapes, comme la préparation et la mise en place d'un schéma, ce portage politique est indispensable :

« Le schéma a été porté par une volonté politique du président, du VP à la Culture. En plus l'actuel président a été VP à la culture⁴⁸⁶. Il sait tout l'intérêt d'une politique culturelle pour le développement de son territoire, il a même des avis sur la question sur la gouvernance de l'école départementale »⁴⁸⁷.

Dans certains cas, le soutien politique s'ajuste au fur et à mesure de l'appréhension du dossier par les politiques :

« L' élu à la culture, le président de l'époque ont pris ça en route. Au départ, il y avait une réticence, c'était leur premier réflexe. Après, ils ont pris conscience qu'il y avait un vrai travail de fond. Il y avait une vraie attente »⁴⁸⁸.

Dans d'autres cas de figure, les actions et les projets se mettent en place sans ce processus technico-politique et l'acteur politique joue simplement son rôle de relais, de soutien bienveillant et d'accompagnant des actions sur le terrain : « Parfois la volonté suffit, les élus ont poussé pour les ateliers d'éveil musical, sans étude au préalable »⁴⁸⁹.

« Au niveau des territoires, on a eu un relais bienveillant de conseillers généraux, c'était utile. Après on a joué de chance. Notre directeur, ça fait trente ans qu'il est

⁴⁸⁵ Entretien avec un DAC d'une commune, 3 décembre 2012.

⁴⁸⁶ Dans plusieurs départements, le président est un ancien VP Culture, de même que plusieurs maires ont été adjoints à la culture, ce qui facilite la connaissance du secteur et le portage des dossiers.

⁴⁸⁷ Entretien avec un CM d'un CG, 22 novembre 2012.

⁴⁸⁸ Entretien avec un directeur de la culture d'un CG, 24 Avril 2012.

⁴⁸⁹ Entretien avec un DAC d'une commune, 3 décembre 2012.

là, il connaît tous les élus, il a leur confiance, donc les réticences sont contenues. À chaque fois, il y a des questions mais jamais de remise en cause. Les élus qui sont les employeurs des écoles de musiques ont généralement bien compris la démarche »⁴⁹⁰.

Aussi les choses se passent de manière plus subtile ou personnelle en fonction des affinités à condition que les dossiers en restent à un faible niveau de technicité et d'une capacité à déléguer aux équipes dirigeantes :

« C'est en fonction de la sensibilité du Maire que les choses avancent »⁴⁹¹ ; « Le Maire, il suit et il délègue, il a fait deux mandats d'adjoint à la culture, il a porté l'école à ses débuts, il porte l'ADN de l'école : élitisme, diversité des enseignements et des formations et présence dans les quartiers »⁴⁹² ; « Le président et la VP sont plus sensibles sur les questions de l'éducation artistique »⁴⁹³ ; « Sur la culture, le président était physiquement très présent car il aime ça et car il avait son conseiller technique Culture présent sur les dossiers »⁴⁹⁴.

Cette sensibilité et cette présence n'ont pas empêché que le dossier « enseignement artistique » soit finalement bloqué au niveau des capacités d'action de la région et de son positionnement vis-à-vis des acteurs du secteur :

« Le positionnement de la VP est double sur l'enjeu de la diversité des publics, de la démocratisation, et de la diversité culturelle, et sur le volet insertion des étudiants, qui est une priorité de la région. En gros elle souhaite le développement de formes artistiques plus diverses. Mais comme moi, elle est très agacée, car on prend la région juste comme un guichet de subventions »⁴⁹⁵.

Dans ce positionnement, le calendrier et les échéances politiques jouent également beaucoup : « Là on est déjà dans l'après mandat, plus il y a le renouvellement du mandat, et la fin du mandat à gérer. C'est difficile de faire avancer les choses »⁴⁹⁶. Ainsi certains exécutifs sont clairement dans une position attentiste vis-à-vis des réformes territoriales (fusion en

⁴⁹⁰ Entretien avec un CM d'un CG, 3 décembre 2012.

⁴⁹¹ Entretien avec un DAC d'une commune, 20 novembre 2012.

⁴⁹² Entretien avec un adjoint à la culture d'une ville, 3 juin 2013.

⁴⁹³ Entretien avec un membre des services de la région, 19 novembre 2012.

⁴⁹⁴ Entretien avec un VP Culture, 30 mai 2011.

⁴⁹⁵ Entretien avec un membre des services de la région, 13 mars 2013.

⁴⁹⁶ Entretien avec un DAC d'une commune, 20 novembre 2012.

cours ou annoncées, remise à plat ou non des compétences, changement d'échelle territoriale) ou du calendrier électoral qui n'est pas encore complètement défini⁴⁹⁷.

Dans d'autres cas de figure, les soutiens politiques sont plus faciles à obtenir et à concrétiser par un accompagnement financier. En effet certains équipements et établissements apparaissent incontournables et suscitent une adhésion de tous les partenaires :

« C'est l'équipement culturel de la ville le mieux subventionné par les autres partenaires, avec une grosse subvention du conseil général. Il présente l'avantage d'être dans l'éducation artistique, du plus jeune âge jusqu'à la diffusion du spectacle à la fin avec des jeunes. On est dans une approche éducative, valorisante »⁴⁹⁸.

Si le soutien des élus peut paraître indéfectible, cela doit quand même passer par une orientation des choix politiques possibles :

« Je sens l'élue porter des choses. Mais sur la problématique des enseignements artistiques, les élus ne veulent plus porter les établissements car c'est trop cher et ils ne peuvent pas toucher tout le monde. Donc il faut donner d'autres réponses, par des propositions pédagogiques, notamment sur l'entrée par l'âge ou dans le cadre de la politique de la ville, on a six zones qui sont en ZUS, la CHAM que l'on porte est dans ces quartiers »⁴⁹⁹.

Comme on l'a vu, dans toutes les configurations, mais encore plus sur les territoires ruraux, la thématique des enseignements artistiques est sensible :

« L'histoire des écoles de musique, c'est quelque chose de très politique. Politiquement, bizarrement, je pensais avoir beaucoup de relations avec les directeurs, mais j'ai plus de relations avec les élus car les élus sont en attente de quelque chose. Les élus de terrains, ruraux ou non, ils attendent des choses, ont envie de comprendre. Et il y a une autre raison, quand on est sur un territoire et qu'il y a 500 élèves, et bien c'est 500 parents d'élèves qui votent. Ça coûte très cher et c'est assez sensible. Le problème c'est qu'on a donné trop de technicité à la culture et on a enlevé le pouvoir politique à la culture. Les politiques se sont mis en retrait et ont laissé faire. (...) Il y a une différence entre le rural et l'urbain, on n'a pas la même approche. Dans le rural, il y a une approche sociale. Souvent les écoles de musique c'est lié à une fanfare, ça anime un village, et on a moins ça dans une grande ville. Les élus, ils savent très bien qu'ils veulent tous que les établissements profitent à tous, ils sont tous conscients que ça coûte très cher »⁵⁰⁰.

⁴⁹⁷ Voir sur ce point : P. Le Lidec, « La réforme des institutions locales », in O. Borraz et V. Guiraudon (dir.), *Politiques publiques. 1. La France dans la gouvernance européenne*, Presses de Sciences Po., Paris, 2008, p. 255-281.

⁴⁹⁸ Entretien avec un DAC d'une commune, 20 novembre 2012.

⁴⁹⁹ Entretien avec un CM d'un CG, 24 avril 2012.

⁵⁰⁰ Entretien avec un directeur de la culture d'un CG, 26 novembre 2012.

Au final, malgré le coût de fonctionnement des structures pour les communes et le contexte de crise et de contraintes budgétaires, la volonté politique permet ou non de faire avancer les dossiers et les projets bien au-delà de ce qui semble possible pour les techniciens :

« Quand il n'y a plus de volonté politique du tout, quand le politique s'en va, c'est la fin. C'est une question de portage politique, ce n'est pas qu'une question de contexte ou de finances. Au moment de la création de l'école, ça vient de la forte personnalité du président du conseil général. Il a voulu ce projet et l'a fait, dans un autre contexte. S'il y a une politique forte avec un projet, ça marche. L' élu, il trouve de l'argent, il a un réseau, il sait comment convaincre »⁵⁰¹.

Ce marqueur politique et cette relation aux élus structurent durablement le travail des administrations et des établissements.

4.8. Un renouvellement du lien entre élus et administration

Au gré des différents changements qui ont animé le secteur des enseignements artistiques, dans les collectivités locales, le rapport entre élus et services s'est transformé, tout d'abord positivement. En effet dans plusieurs collectivités locales, sous l'impulsion d'une nouvelle majorité et/ou dans un contexte d'effervescence, les services se sont fortement développés : « À l'époque, tout était à construire, la tendance était au doublement du budget, ça n'a rien à voir avec aujourd'hui. Il a fallu recruter du monde, structurer une administration »⁵⁰². Et il faut construire ensuite une relation entre techniciens et politiques :

« Je vois mon élue deux fois par mois en moyenne. On a, en plus, quelques contacts rapides. Je suis force de proposition, qu'elle porte ensuite. L' élue rencontre aussi des demandes sur le terrain, elle a des échanges constants »⁵⁰³.

Un circuit d'échanges se met en place :

« Le dialogue avec les élus passe par la chef de service, puis la directrice de la culture, le DGA Territoire, le DGS puis l' élu avec en arrière-plan le rôle du cabinet. Sur le papier, ça doit fonctionner comme ça, mais ça fonctionne rarement comme ça. Moi je fais des notes, et ça remonte par la hiérarchie comme toujours »⁵⁰⁴.

⁵⁰¹ Entretien avec un directeur d'établissement, 3 décembre 2012.

⁵⁰² Entretien avec un VP Culture, 30 mai 2011.

⁵⁰³ Entretien avec un CM d'un CG, 13 juin 2012.

⁵⁰⁴ Entretien avec un CM d'un CG, 22 novembre 2012.

Une répartition des rôles se met en place, des services de la collectivité jusqu'au directeur d'établissement en passant par les élus :

« Sur la gestion au quotidien, sur les aspects pédagogiques, c'est le directeur du conservatoire qui gère en direct. S'il s'agit de projet, d'évolution politique du dispositif, de tarification, ça se fait en dialogue avec lui. Avec le politique, ça se passe de deux manières, le VP assure la capacité de proposition politique immédiate et il y a une instance, le bureau de l'agglomération, qui est là pour les orientations fortes. Une note est faite au bureau, qui est présentée au VP à ses collègues. Le DGS peut être à l'initiative de la note, il peut, lui aussi, comme le VP demander une note, le président aussi »⁵⁰⁵.

Une relation de confiance se construit où chacun doit trouver sa place :

« Les services sont forces de proposition et au service des élus. Il y a un vrai climat de confiance entre nous et les élus. Notre VP est une référence en matière de culture. Il a des attentes, des exigences, des objectifs qu'il nous demande d'atteindre. Il nous fait confiance et nous laisse des marges. Il nous laisse être force de propositions stratégiques. Je ne souffre pas d'un élu trop présent. Dans le cadre des dispositifs d'aide à la création, ce sont les CM qui défendent les dossiers en commission. C'est à eux de montrer leur compétence, de montrer leur loyauté. La confiance se gagne des deux côtés »⁵⁰⁶.

Il faut savoir accepter que le contrat puisse être rompu : « J'ai de bonnes relations avec les élus. Sinon je m'en vais »⁵⁰⁷. Mais les rôles sont parfois inversés et les membres des services des collectivités locales ont également un rôle politique important à jouer⁵⁰⁸. Ils sont au cœur des projets politiques développés sur leur territoire et en assurent le portage politique, en assurant le relais des messages des élus ou en les entraînant et en donnant l'impulsion :

« Ici, on a eu la rencontre entre une grande directrice de la culture et des élus volontaires, dont le futur président, qui se positionne là-dessus. Elle les a accompagnés dans la formalisation d'une politique culturelle en faisant le lien entre la direction de la culture et la direction des solidarités. C'était quelqu'un de visionnaire »⁵⁰⁹.

Dans l'autre sens, les membres des services doivent s'adapter aux caractéristiques de leur élu :

⁵⁰⁵ Entretien avec un DAC d'une intercommunalité, 24 avril 2012.

⁵⁰⁶ Entretien avec un CM d'un CG, 24 Avril 2012.

⁵⁰⁷ Entretien avec un directeur d'établissement, 30 août 2011.

⁵⁰⁸ Sur cette relation entre élus et services, voir S. Gardon et É. Verdier, « Entre travail politique et action administrative : les directions générales des services en Régions », *Formation Emploi, Revue Française de Sciences Sociales*, 2013, p. 61-82.

⁵⁰⁹ Entretien avec un CM d'un CG, 22 novembre 2012.

« C'est intéressant d'avoir une jeune élue, avec des points positifs et d'autres plus compliqués. Elle a une approche très dynamique, très explosive. Elle a des idées, elle est très active sur le secteur. Ça fait partie de ces personnes qui ont une idée toutes les deux secondes. Le problème c'est de la canaliser un peu, de faire du tri, de prioriser les choses »⁵¹⁰.

Les agents doivent aussi s'adapter au fonctionnement du milieu : « Dans la culture, on travaille tard le soir, le monde de la culture a besoin de voir son élu, tout passe par les relations humaines »⁵¹¹. Ils doivent respecter un fonctionnement hiérarchique et prendre la mesure du fonctionnement du secteur :

« Ce sont les DAC et le DGS qui suivent les relations avec les élus. Mais je connais les élus, je les rencontre en fonction des événements. Les enseignements artistiques, c'est un domaine sensible. Paradoxalement c'est un domaine très important même si une commune n'y consacre pas forcément beaucoup de moyens, on n'imagine pas une collectivité locale qui arrête une école. La commune est attachée à ce qu'il y ait une pérennité de ces structures. Il y a un attachement fort des élus à ces structures. Il n'y a jamais aucune école qui ferme. Quand une association est en difficulté, il y a des opérations de sauvetage qui se mettent en place... »⁵¹².

Sur le terrain, les directeurs d'établissements sont également pris dans ce jeu politico-administratif. Dans le cadre des projets d'établissements, ils sont attentifs aux attentes des élus :

« J'ai su traduire la pensée intime des élus. Ils ont validé. Le projet d'établissement a été voté à l'unanimité. Il a fallu bâtir cette relation avec le maire, avec l'adjoint à la culture. J'ai souhaité que l'école travaille avec le service Culture de la commune, en lien avec la commission Culture, le DGA, les élus et parfois le Maire. (...) La vie d'artiste, on doit la vivre dans notre commune car après tout, c'est la commune qui nous paie pendant 13 mois »⁵¹³.

Le jeu institutionnel et le portage politique constituent des éléments déterminants dans la mise en œuvre sur les territoires de l'offre d'enseignement artistique proposée par les établissements. Depuis une dizaine d'années, les contextes local (montée en puissance des collectivités locales) et national (Loi de 2004) ont conduit à restructurer ce secteur en renouvelant les projets (mise en place de dispositifs de démocratisation) et les partenariats via les schémas départementaux (qui ont permis un renforcement de la territorialisation, des coopérations et des mutualisations). Mais après une phase intense d'effervescence et de

⁵¹⁰ Entretien avec un DAC d'une commune, 20 novembre 2012.

⁵¹¹ Entretien avec un VP Culture, 30 mai 2011.

⁵¹² Entretien avec un CM d'un CG, 3 décembre 2012.

⁵¹³ Entretien avec un directeur d'établissement, 30 août 2011.

réflexions, les conditions politiques et économiques se sont durcies et ne permettent plus d'envisager aujourd'hui des projets ambitieux pour favoriser la démocratisation des enseignements artistiques. Une nouvelle mise à plat des compétences des collectivités locales et une réflexion sur les logiques professionnelles et économiques de ce secteur apparaissent donc nécessaires pour faire émerger de nouveaux projets de territoires et accompagner les dynamiques déjà à l'œuvre mais pour certaines en partie interrompues.

Conclusion de la deuxième partie

La démocratisation des enseignements artistiques est devenue un discours récurrent chez la plupart des acteurs des politiques culturelles, quel que soit leur niveau d'action. Elle peut se définir comme étant l'ouverture au plus grand nombre possible des enseignements artistiques, et notamment à ceux qui n'y vont pas spontanément ou n'y ont pas accès, via différentes mesures possibles. Ce terme peut inclure différentes dimensions, qu'il s'agisse de viser des populations spécifiques, des types de pratiques artistiques (élargir les pratiques), ou encore de mettre l'accent sur les volets économiques (question du coût du prêt de matériels ou d'instruments, question du tarif d'inscription dans les établissements). Dans le cadre de politiques culturelles de plus en plus concrètes, la démocratisation est donc un enjeu en construction, qui se traduit par l'action de nombreux acteurs, tant au niveau national qu'au niveau local. Au niveau régional, départemental ou communal, les établissements ont ainsi tous une mission de démocratisation des enseignements artistiques. Le secteur associatif et le monde éducatif portent aussi ces enjeux. Leurs missions ont changé :

« Sur la diversification de l'offre, j'ai l'impression que la plupart des directeurs de conservatoires le font maintenant. Le métier a changé. La mission de démocratisation fait partie des missions des conservatoires, c'est inscrit dans le schéma d'orientation des années 1990 et c'est explicite dans la charte de l'enseignement artistique. Après, ce n'est pas articulé, il y a un écart entre problématique républicaine et cursus pédagogique. Mais les choses bougent quand même avec l'évolution générationnelle des directeurs de conservatoires »⁵¹⁴.

Cette volonté de démocratisation est devenue une ligne imposée de l'action culturelle au niveau départemental, voire régional, avec différentes traductions en fonction des établissements, des départements et de la Région. En sachant traduire la pensée « intime » des élus à travers une politique de démocratisation et d'ouverture vers des publics de plus en plus larges, les directeurs d'établissement essaient de se rapprocher des attentes variées, sinon floues, des élus, sur ce qui est devenu un impératif ou un principe d'action, de façon à pouvoir bénéficier du soutien et des aides publiques.

Pourtant, plusieurs limites apparaissent face à ces tentatives de démocratisation des enseignements artistiques. La première apparaît dans la formation des enseignants et la nature du système d'enseignement français⁵¹⁵. En effet, les spécificités (élitisme, enseignement

⁵¹⁴ Entretien avec un directeur d'établissement, 7 mars 2011.

⁵¹⁵ À l'inverse par exemple du système allemand ou anglais, voir sur ce point : N. Lefebvre, *Éducation musicale et identité nationale en Allemagne et en France*, op. cit.

individuel, etc.) sur lesquelles s'est construit le système français d'enseignement artistique et musical se posent parfois en obstacles à cette volonté de démocratisation. Car l'héritage d'une administration centralisée typiquement française, d'une organisation rationnelle au service de l'universalité, de l'unité et de l'égalité, peut être vu comme un atout, permettant une décentralisation égalitaire, mais peut également être synonyme d'un appauvrissement des contenus et des pratiques d'enseignement. Elle induit aussi un lien direct avec l'État, qui peut se révéler ambigu ou paradoxal, si l'action de ce dernier ne met pas mieux en avant les enjeux de diversité culturelle et de démocratisation de l'enseignement musical. En effet, à l'heure actuelle, la formation et l'enseignement musical peuvent être davantage mis au service d'un déchiffrage et d'une mise en valeur de musiques actuelles, ou amplifiées, tout autant que d'une diversification des savoirs. Dans ce sens, la plupart des acteurs rencontrés militent pour un remplacement de la pédagogie de l'objet par la pédagogie de la pratique. En conséquence, une modification du statut de l'enseignant est nécessaire, celle-ci passant d'abord par une démarche d'entretien de la dynamique artistique de chacun. Il s'agirait aussi d'améliorer la formation permanente par la mise en place de stages. Par ailleurs, une reconnaissance effective des acquis de l'expérience, et avant tout des diplômes, pourrait également aider à l'amélioration de la qualification.

Enfin, une implication dans les actions liées à l'école, une participation à la définition et à la mise en œuvre du projet de l'établissement, à la recherche pédagogique et à la vie culturelle locale, pourraient rendre plus concrète la responsabilité d'enseignants, dont le rôle est central dans l'évolution démocratique de l'enseignement. La mise en pratique d'un instrument, impliquant une multiplicité d'acteurs, est une seconde limite des schémas départementaux d'enseignement artistique. Elle renvoie, par exemple, aux tensions entre acteurs, et notamment entre enseignants, qui sont dans une démarche d'enseignement classique, et les éducateurs sportifs, qui militent pour intégrer de nouvelles choses, plus diversifiées, dans l'enseignement dispensé par les établissements. Enfin, autre enjeu de taille, le positionnement des élus, qui ne sont pas toujours concernés par les enjeux liés aux enseignements artistiques. Certains refusent même de porter ces établissements, estimant que cela coûte trop cher et qu'ils ne touchent pas assez de monde pour que cet engagement soit « justifié » ou « rentable ».

Ainsi, cette partie montre une vraie diversité dans la conception, l'élaboration et la mise en œuvre de dispositifs de démocratisation des enseignements artistiques, notamment entre les territoires ruraux et les grandes villes. Cette étude souligne les enjeux politiques et

institutionnels du maintien et du développement des enseignements artistiques au niveau local. La structuration en réseaux territoriaux apporte des solutions à l'échelle départementale ou intercommunale en termes de mutualisation, d'accessibilité et d'offres culturelles. Des initiatives locales ou personnelles se développent et s'appuient sur quelques expérimentations réussies, mais dans un contexte de crise, l'impératif de démocratisation est de moins en moins réalisable. Différents dispositifs (orchestres à l'école, écoles par l'orchestre, classes à horaires aménagés⁵¹⁶, ateliers d'éveil musical, stages de musique, pratiques hors les murs, dispositifs d'éducation musicale par l'orchestre symphonique, etc.) innovants ou décentralisés sont mis en place à l'échelle du territoire, dans les communes ou dans les établissements scolaires (écoles, collèges)⁵¹⁷. Mais les enjeux de démocratisation, qui sont au cœur des préoccupations des politiques publiques et des élus, se confrontent à la réalité du fonctionnement des enseignements artistiques (saturation des établissements, pratique élitiste, restrictions budgétaires, engagement des élus, etc.) dans un contexte d'évolutions institutionnelles locales (incertitudes politiques, réforme des collectivités locales, crises financières, etc.).

⁵¹⁶ Que ce soit des CHAM, des AH, des CHAD, des CHAT ou des CHAAD.

⁵¹⁷ C. Baubin, « Diversité des dispositifs, diversité des contextes, diversité des partenariats... », *Revue de la FNAPEC*, n° 57, Septembre 2012, p. 20.

3ème partie – Analyses et résultats transversaux

1. Synthèse et critique des demandes exprimées : des pistes pour avancer ?

Plusieurs demandes exprimées sur le terrain par les acteurs interrogés dans la 2ème partie de ce rapport méritent d'être synthétisées et discutées. Certaines de ces demandes sont complémentaires et se renforcent, d'autres peuvent être explorées plutôt dans une logique d'expérimentation. Toutes ont déjà plus ou moins été en partie formulées, que ce soit dans les différents schémas qui ont été rédigés dans les départements, dans certains projets d'établissement ou bien dans les nombreux documents d'orientation qui jalonnent ce secteur. Chacune mériterait bien sûr des approfondissements et des échanges entre tous les acteurs du secteur. Mais ce que nous apprennent les six études de cas menées dans la 1ère partie permet déjà d'en questionner quelques-unes.

Demande n°1 : Un renouvellement des politiques culturelles

→ **1.1 : Passer d'une logique de l'équipement central** (les élèves qui vont au conservatoire), coûteuse en termes de fonctionnement et de réhabilitation (des équipements), **à une offre plus diffuse** et plus en phase avec les populations et les caractéristiques de la ville (localisation des établissements dans les quartiers, les territoires périurbains, logiques d'agglomération). Cette solution implique un glissement, que plusieurs établissements ont déjà opéré, vers un fonctionnement avec des antennes ou des relais territoriaux. Depuis les années 1960, les politiques culturelles ont beaucoup fonctionné sur une logique d'équipements et de lieux. Aujourd'hui, avec les enjeux de décentralisation et la transformation des territoires urbains, métropolitains, périurbains ou ruraux, les offres proposées ne correspondent pas toujours aux attentes de la population⁵¹⁸. Le maintien du fonctionnement par établissement est pertinent dans une logique administrative et politique (gestion, financement, ressources humaines, portage politique) mais il doit s'adapter aux nouvelles caractéristiques de la société (nouvelles formes de consommation et de pratiques culturelles). Malgré le contexte politique et budgétaire actuel, cette offre plus diffuse doit se

⁵¹⁸ Voir : Observatoire des politiques culturelles, *Décentralisation et culture, Quel devenir pour les politiques publiques ?* Synthèse du colloque organisé à Nantes les 23 et 24 octobre 2013, février 2014.

positionner en complément des activités classiques proposées par les établissements. Pour certains acteurs de terrain, il faudrait rentrer dans une logique de délocalisation des enseignements artistiques tout en réfléchissant à la rénovation des équipements vieillissants et à une nouvelle manière d'être présent dans les territoires via l'occupation des lieux par le public, notamment les publics empêchés. Plusieurs personnes proposent notamment de travailler avec les acteurs du renouvellement urbain, en intégrant les questions culturelles, de créer des liens avec les campus⁵¹⁹.

À la lumière des études de cas réalisées, l'idée de délocaliser les enseignements artistiques paraît pertinente au regard de la difficulté que revêt, pour beaucoup de familles de milieux populaires, l'éloignement géographique des établissements spécialisés (au contraire, quand l'établissement est implanté dans le quartier où elles vivent, cela a des effets incitatifs). Cependant, il faut noter que cette délocalisation est en elle-même insuffisante et ne saurait remplacer une interrogation sur la forme d'enseignement dispensée, qui constitue l'obstacle majeur à l'accès d'un nouveau public au conservatoire. De plus, les projets de délocalisation peuvent aller à l'encontre de ceux de mixité sociale souvent associés aux actions de démocratisation.

→ **1.2 : Faire de la politique culturelle autrement ?** Sortir les élus du dilemme entre le « hard » (les équipements) et le « soft » (les projets) tout en tenant compte des différences territoriales (c'est-à-dire du niveau d'équipement ou de retard de certains territoires). Mettre en avant et visibiliser un portage politique qui puisse mieux articuler d'un côté, les opérations diffuses, ponctuelles, hors les murs et de l'autre, le socle commun et la base des formations des enseignements artistiques. Sensibiliser les élus à ces nouvelles problématiques. Assurer une transversalité au niveau des services comme au niveau des délégations des élus entre la culture, le social, la jeunesse, l'éducation, l'emploi, etc. Créer en ce sens des conseils de délégation au sein des collectivités locales qui garantissent cette transversalité.

Demande n°2 : Rénover l'enseignement artistique

→ **2.1 : Favoriser une évolution des pratiques d'enseignement et renforcer le passage de l'individuel au collectif.** L'objectif est de sensibiliser les établissements, les enseignants, les élèves et les parents d'élèves autour des pratiques collectives. Cela permettrait d'élargir

⁵¹⁹ Entretien avec un DAC, 20 novembre 2012.

l'offre au niveau des établissements d'enseignements artistiques ou à l'échelle inter-établissement avec des demandes plus fortes. En parallèle, les acteurs de terrain interrogés dans le cadre de la 2ème partie du rapport estiment qu'il faudrait proposer de nouvelles formations aux enseignants pour accompagner cette mutation pédagogique. Ces acteurs semblent donc ici peu au courant des formations déjà existantes dans ce domaine. Il faudrait également pour eux renforcer les échanges entre écoles de musiques, les associations de pratiques amateurs et les institutions de diffusion. Enfin, il faudrait élaborer une grille d'inscription et de coûts (dépenses et recettes) qui serait adaptée à la différenciation de ces pratiques d'enseignement, c'est-à-dire mieux rémunérer les enseignants lorsqu'ils développent ce type de pratiques, et abaisser le coût des cours pour les élèves qui participent à ces modules.

→ **2.2 : Mettre en avant des parcours** pour attirer et fidéliser les publics et **adopter une démarche plus globale d'offre culturelle**. Il s'agit de penser à une trajectoire culturelle tout au long de la vie, de l'école à l'école de musique, au spectacle et à la rencontre des artistes, en sortant des écoles de musiques et en se concentrant davantage sur les lieux de vie⁵²⁰. Cette volonté peut s'inscrire dans une rénovation des schémas départementaux des enseignements artistiques, avec un élargissement des parcours d'éducation artistique et un élargissement des publics⁵²¹. Cela peut se traduire par la mise en place d'écoles pédagogiques sur les territoires en missionnant des personnes sur les territoires pour les sédentariser afin qu'ils puissent développer des projets et mettre à disposition un équipement pour la résidence des artistes. L'objectif serait de mieux prendre en compte la mutation des publics tout en étant attentif au public scolaire captif.

→ **2.3 : Profiter de l'opportunité de la réforme sur les rythmes scolaires pour travailler et accompagner les activités proposées** dans les temps péri- et extra-scolaires (en primaire) et mieux équilibrer les calendriers scolaires (stages et modules proposés par les établissements pendant les vacances scolaires).

Dans la mesure où seules les actions se déroulant en milieu scolaire touchent tous les élèves d'un groupe donné, sans distinction de milieu social ou de capacité à répondre à une proposition institutionnelle (dans le cas où ce sont des structures partenaires qui orientent

⁵²⁰ Entretien avec un CM de CG, 3 décembre 2012.

⁵²¹ Entretien avec un CM de CG, 22 novembre 2012.

vers le conservatoire), un renforcement du recours à l'institution scolaire semble une piste intéressante.

→ **2.4 : Réorganiser le statut et la formation des enseignants** en faisant évoluer les conventions. Se saisir des propositions des groupes de réflexion et d'intérêt tel CANOPEEA (Collectif pour des Assises Ouvertes sur les Pratiques, l'Éducation et les Enseignements Artistiques) pour favoriser la formation des enseignants, repenser le rôle des enseignants dans les établissements et les projets culturels locaux. Inciter financièrement l'évolution du rôle des enseignants. La Région pourrait avoir un rôle important à jouer dans cette transformation à partir de ses compétences sur la formation professionnelle et la formation continue.

L'importance du parcours de formation des enseignants impliqués dans les actions étudiées – qui ne sont pas forcément des professeurs de conservatoire (ces derniers sont d'ailleurs parfois réticents à participer à de telles actions) – témoigne de la pertinence de propositions attentives aux formations de ces professeurs.

→ **2.5 : Recruter du personnel de médiation, d'animation et de montage de projets à l'interface des établissements et des communes** pour accompagner les démarches de rapprochement avec des quartiers et certains territoires, le développement de projet et encourager les dynamiques de partenariat. La Région et les autres collectivités locales auraient également un rôle important à jouer dans le soutien à ces logiques de recrutement et de formation. Ce personnel viendrait en appui aux directeurs d'établissements dont les missions apparaissent de plus en plus saturées sinon contradictoires.

À la lumière des six actions étudiées, on peut relativiser la nécessité d'une telle proposition. En effet, les études de cas montrent que ce sont des personnes occupant les postes habituels des conservatoires qui sont à l'initiative des actions ou qui en assurent le suivi, en diversifiant ainsi leurs activités et leurs compétences. Cela est sans doute en partie dû à la nécessité de faire avec le personnel existant mais cela révèle aussi le fait que les envies et les compétences sont déjà présentes étant donné les parcours de formation des directeurs de conservatoire, des professeures et des musiciens intervenants.

→ **2.6 : Le développement du numérique**⁵²². Selon certains acteurs de terrain, l'utilisation des outils numériques permettrait de trouver des solutions innovantes pour la

⁵²² Au-delà des pratiques d'enseignement, le numérique peut également modifier la manière dont sont pensées les politiques culturelles sur les territoires et le rapport entre l'offre culturelle et les publics, voir sur ce point S. Périgois, « Culture, mise en réseau et développement des territoires », *op. cit.*

transmission des savoirs à condition que les modalités pédagogiques adéquates soient élaborées en conformité avec l'apprentissage des enseignements artistiques. Il s'agirait de trouver d'autres supports et des modalités d'échanges à distance entre les enseignants et les élèves. Une offre de cours en ligne (MOOC⁵²³ ou SMOOC⁵²⁴) pourrait ainsi être élaborée dans un établissement et transmise aux autres établissements. Au niveau local, dans une logique de démocratisation, des relais pourraient être organisés (dans les centres sociaux, ou les CCAS, les maisons de quartiers, les maisons de territoires, etc.), pour rendre accessible ces savoirs. Il faudrait donc rentrer dans une logique de dématérialisation des enseignements artistiques.

Les résultats des actions étudiées conduisent à mettre en doute cette proposition. Les relations interpersonnelles entre enseignant et élèves jouent en effet un rôle important dans l'apprentissage, en particulier pour les élèves de milieux populaires. De plus, dans le cas d'un enseignement artistique où le sens pratique est en jeu, la rencontre physique semble essentielle (pour corriger un geste ou un mouvement de danse en train de se faire). Enfin, on peut douter de l'impact du numérique sur le renouvellement des manières d'enseigner, le numérique étant avant tout un outil que l'on met en œuvre en fonction de conceptions pédagogiques largement préexistantes.

Demande n°3 : S'appuyer sur les dynamiques territoriales

→ **3.1** : Proposer un nouveau cadre de travail pour les territoires infracommunaux ou supra-communaux (échelle métropolitaine)⁵²⁵ afin de **reconstituer une échelle culturelle territoriale⁵²⁶ à partir de projets culturels de territoire⁵²⁷**. Cette offre se situerait au croisement de différentes politiques : tourisme, éducation, jeunesse, emploi, développement économique, social. L'objectif serait d'atteindre un aménagement culturel équilibré qui favoriserait une structuration des territoires à partir du développement de projets, d'une bonne

⁵²³ MOOC : Massive Open Online Course.

⁵²⁴ SMOOC : Small Massive Open Online Course.

⁵²⁵ Voir : G. Saez et J.-P. Saez (dir.), *Les nouveaux enjeux des politiques culturelles : dynamiques européennes*, Paris, La Découverte, 2012.

⁵²⁶ Sur ce que recouvre cette nouvelle dynamique territoriale, voir Vincent Guillon, « La culture au service du projet de territoire », in L. Pignot et J.-P. Quiles (dir.), *Culture et Territoires*, op. cit., p. 16-20.

⁵²⁷ Entretien avec un CM de CG, 3 décembre 2012.

répartition des compétences culture et d'une bonne gestion des emplois⁵²⁸. Dans ce cadre serait mis en place un conseil culturel des territoires pour chaque territoire avec les élus et les acteurs culturels du projet. Un coordinateur ou médiateur serait affecté à chacun d'eux pour écrire le projet culturel des territoires et participer à leur mise en place et leur suivi. À terme, ils seraient dotés d'une enveloppe financière, qu'il pourrait dépenser de manière autonome en fonction du projet qui a été élaboré. Cette perspective supprimerait l'impression de « saucissonnage » et de « saupoudrage » des financements en rassemblant les acteurs et les financeurs autour d'un projet plus fédérateur. Un schéma plus global permettrait de rassembler ces différentes aides territorialisées. Cette approche plus transversale et cohérente faciliterait la gestion des subventions. Au niveau de chaque territoire, les élus (conseillers communautaires, conseillers généraux, conseils d'arrondissements, etc.) seraient les garants de cette enveloppe à distribuer selon des critères et des modalités définis par le projet. Cette démarche participerait à une meilleure rationalisation de l'action publique. Le fonctionnement serait similaire au dispositif des « Chartes Culturelles » où chaque territoire bénéficie de 40 000 euros et reste autonome ensuite pour les utiliser. L'objectif serait ici d'orienter cet effort et cette dépense sur le secteur des enseignements artistiques à partir d'une enveloppe fixe à décliner par projets en fonction des objectifs et des spécificités territoriales et des attentes des publics.

→ **3.2 : Constituer des réseaux, favoriser les échanges entre les territoires, entre les structures et entre les acteurs, dans une logique de mutualisation.** C'est l'un des objectifs des schémas départementaux des enseignements artistiques. Il s'agit de mutualiser la diffusion sur certains secteurs en termes de programme de musiques traditionnelles et de musiques actuelles⁵²⁹. Cela pourrait passer par la création de pôles de compétences et de ressources comme il en existe dans plusieurs départements. Ces espaces ressources viendraient en appui aux établissements dans le montage et la gestion de certains dispositifs, ainsi que dans la rédaction des projets d'établissement. Ils pourraient fournir des fiches pratiques et pédagogiques à disposition des établissements et des enseignants. Ils se déclinaient en bureaux pédagogiques travaillant en réseau avec les écoles.

L'intérêt de cette proposition peut sans doute être débattu compte tenu des observations faites sur les actions étudiées, qui fonctionnent souvent localement en saisissant les opportunités particulières (financières, humaines, etc.) qui se présentent à un moment donné.

⁵²⁸ Cette proposition renvoie aux enjeux de réforme territoriale et aux compétences des EPCI.

⁵²⁹ Entretien avec un directeur d'établissement, 12 septembre 2011.

→ **3.3 : Mettre en place une conférence régionale de la culture.** Remettre en place un espace d'échanges pour favoriser le dialogue, les échanges de bonnes pratiques, les études. La Région et la Nacre seraient les animateurs privilégiés de ce réseau en allant au-delà de ce qui a fonctionné avec la CREA (Commission Régionale des Enseignements Artistiques). Il s'agirait aussi de favoriser la présence des élus dans cette instance et de mettre l'accent sur les échanges d'expériences⁵³⁰. Pour aller plus loin⁵³¹, ce lieu d'échanges pourrait prendre la forme d'une conférence régionale permanente de l'art et la culture en associant l'État, les collectivités locales et les représentants de la culture. Elle aurait une mission de collaboration, de veille, d'évaluation et disposerait de budget participatif⁵³².

→ **3.4 :** En lien avec la proposition précédente, **créer un schéma régional des enseignements artistiques** qui renforcerait le rôle des Régions dans le champ des enseignements artistiques. Dans une période de réforme territoriale (réaménagement des compétences, hypothèse d'une suppression des départements et de rassemblement des Régions) et de dynamique métropolitaine, l'échelle régionale, entre l'État et les communes, reste le bon niveau pour adopter une démarche prospective et mettre en place des espaces d'échanges et de rencontres et expérimenter des dispositifs⁵³³.

→ **3.5 : Créer des comités départementaux sur les musiques actuelles** pour rassembler les acteurs et les amener à travailler ensemble, leur apporter un éclairage, les inciter à mettre en place et accompagner financièrement de nouveaux projets⁵³⁴.

Demande n°4 : Développer des outils d'études et de recherche

→ **4.1 : Mettre en place des outils systématiques de veilles, d'études, de diagnostics, d'évaluation et d'indicateurs de démocratisation via l'organisation d'observatoires**⁵³⁵ afin de favoriser une aide à la décision et d'établir des préconisations⁵³⁶. Ces outils

⁵³⁰ Entretien avec un CM de CG, 3 décembre 2012.

⁵³¹ Cette disposition est en discussion dans la réforme territoriale en cours.

⁵³² Entretien avec un VP culture, 4 mai 2011.

⁵³³ Cf. Emmanuel Négrier et Philippe Teillet, « La question régionale en Culture », *op. cit.*

⁵³⁴ Entretien avec un CM de CG, 13 juin 2012.

⁵³⁵ Sur ces points, voir aussi : P. Bacot, *Le Conseil général et le soutien aux enseignements artistiques dans les domaines de la musique, de la danse et du théâtre, Cadre, philosophie, modalité*, Centre Départemental de Gestion des enseignants Musiciens et Danseurs de l'Yonne, Décembre 2012.

⁵³⁶ Entretien avec un CM de CG, 3 décembre 2012.

permettraient de mieux connaître les publics concernés et empêchés tout en permettant une étude et un suivi des dispositifs de démocratisation. Cela favoriserait à terme la mise en place d'outils d'évaluation d'une politique de démocratisation pour les établissements, qui pourrait intervenir dans le classement des établissements, en tenant compte de l'écart entre la commande et ce que réalisent les établissements.

Sur ce point, on peut souligner le fait que dans les actions étudiées, rares sont les conservatoires qui disposent d'outils de suivi de leurs publics. Les informations demandées lors des inscriptions sont souvent limitées et ne concernent généralement pas les catégories socio-professionnelles et les niveaux de diplôme des élèves, alors que l'on sait depuis longtemps à quel point ces facteurs déterminent l'accès à une pratique artistique.

→ **4.2 : Favoriser les expérimentations institutionnelles, les innovations locales avec des budgets qui seraient dédiés à ces projets spécifiques** via la création d'un fond spécial pour les actions expérimentales liées à la démocratisation⁵³⁷. Ces expérimentations pourraient ensuite être reproductibles et étendues à d'autres territoires et d'autres établissements. Il ne s'agirait pas forcément de tendre vers l'homogénéisation et de faire rentrer tous les dispositifs dans un cadre normatif et standardisé type « Orchestre à l'école », voire contraignant. Il faudrait au contraire adopter ce qui marche le mieux selon les caractéristiques des territoires, des établissements, des publics, en s'appuyant sur une différenciation qui existe de fait, afin de produire des partenariats locaux incitatifs et personnalisés. À l'échelle départementale, cette démarche est également transposable voire souhaitée en mettant en place des écoles « laboratoires pédagogiques » pour tester puis accompagner certains dispositifs⁵³⁸.

→ **4.3 : Encourager un rapprochement des établissements d'enseignement artistique avec l'université** à partir des questionnements sur la démocratisation des enseignements artistiques⁵³⁹. Il faudrait mettre en place une vraie concertation de fond entre culture et universités, à partir d'un investissement des laboratoires sur le champ culturel⁵⁴⁰.

⁵³⁷ Entretien avec un membre des services de la région, 19 novembre 2012.

⁵³⁸ Entretien avec un directeur d'établissement, 12 septembre 2012.

⁵³⁹ Voir sur ce point J. de Saint Guilhem, *L'enseignement supérieur « Culture » et ses liens avec l'Enseignement supérieur : état des lieux et perspectives de structuration*, Rapport pour les ministres chargés de l'Enseignement supérieur et de la Culture, juin 2012.

⁵⁴⁰ Entretien avec un membre des services de la région, 4 mars 2013.

Comme nous venons de le voir, les actions étudiées permettent de discuter la pertinence de certaines propositions énoncées par les acteurs de terrain. Au-delà de cette lecture critique, que nous apprennent finalement ces six études de cas ?

2. Ce que nous apprennent les six études de cas

2.1. Quelles définitions de la démocratisation et de l'action culturelles ?

La définition de la démocratisation qui semble commune aux six actions observées consiste à réduire les écarts de probabilités d'accès à des pratiques artistiques selon les catégories sociales. Sur chacun des terrains, c'est le constat d'inégalités entre groupes sociaux, et plus particulièrement le constat que certains enfants issus de quartiers ou de zones rurales défavorisés n'ont pas accès à des pratiques dispensées dans le cadre des conservatoires, qui structure le souhait d'y remédier. C'est une logique de compensation qui guide les actions mises en place, une volonté de pallier ce qui est perçu comme un manque. L'ambition des différents programmes, quelle que soit leur forme, réside dans la volonté d'offrir à ces enfants des opportunités de découvrir de nouvelles activités. Les actions étudiées s'inscrivent toutes dans des politiques territoriales qui font des activités artistiques un instrument de la lutte contre la disqualification d'espaces urbains ou ruraux et contre la relégation sociale.

Au niveau de leur mise en œuvre, les six actions observées ne mobilisent cependant pas la même définition de la démocratisation. Dans la majorité des cas (actions n° 1, 4, 5 et 6)⁵⁴¹, l'idée est de permettre au public concerné d'expérimenter (d'entrer en contact avec) une pratique artistique, sans que la poursuite de l'activité une fois l'action terminée – à l'extérieur ou dans le conservatoire – ne soit véritablement un objectif. Par exemple, dans le cas de

⁵⁴¹ Pour rappel, les actions étudiées dans la 1^{ère} partie de ce rapport sont les suivantes :

- n° 1 : Un parcours d'éducation artistique et culturelle au collège
- n° 2 : Des stages gratuits durant les vacances scolaires
- n° 3 : Un parcours danses orientale et hip-hop en centre social puis au conservatoire
- n° 4 : Un Orchestre à l'école
- n° 5 : Ateliers de MAO issus d'un partenariat entre un Orchestre de région, une structure de formation associative et des centres sociaux
- n° 6 : Un atelier musical pour parents et enfants de 0-3 ans

l'Orchestre à l'école, de façon symptomatique, la possibilité d'une inscription ultérieure au Conservatoire sur le long terme n'est pas proposée de façon systématique par les professeurs de musique. En aucune manière, elle n'apparaît comme une fin en soi, comme un idéal à atteindre ou vis-à-vis duquel mesurer la réussite de l'activité pour les professeurs. De même, dans le cas n° 1, les IDD ne sont à aucun moment envisagés comme un canal de recrutement pour le conservatoire ou la compagnie de théâtre. Enfin, dans les actions n° 1, 5 et 6, c'est davantage la « démarche » d'une pratique essentiellement conçue comme un « éveil » ou une « sensibilisation » qui est mise en avant, que le « résultat ». Par exemple, les ateliers de MAO organisés en partenariat avec un Orchestre de région (action n° 5) apparaissent comme une activité presque comme une autre dans un programme de loisirs du centre social ou de la maison de l'enfance : il n'est jamais évoqué, y compris chez les organisateurs, la possibilité d'une poursuite de l'activité par les enfants en dehors du dispositif lui-même. Dans d'autres cas (action n° 2, et surtout n° 3) en revanche, l'objectif est que le public visé s'inscrive dans une pratique sur le long terme, en particulier en fréquentant le conservatoire et en ayant ainsi accès à des modalités d'enseignement considérées comme aussi exigeantes que celles auxquelles est habitué le public ordinaire de ces établissements. Dans l'action n° 3, le dispositif lui-même prévoit d'ailleurs cette entrée au conservatoire par le biais d'un parcours « fléché », avec la possibilité de pratiquer la même discipline hors et dans l'établissement. Dans l'action n° 2, malgré cette volonté d'intégration au conservatoire, toutes les disciplines pratiquées lors de l'action proprement dite ne sont pas encore enseignées au sein du conservatoire, ce qui rend difficile cette intégration.

Les projets oscillent en outre entre plusieurs objectifs qu'il faut distinguer selon leur plus ou moins grande proximité avec les différentes fins possibles de l'action culturelle distinguées par Jean-Claude Passeron⁵⁴² : légitimisme, populisme et révolutionnarisme culturel. Les actions étudiées relèvent pour une part du légitimisme en portant l'ambition de convertir une population issue de quartiers défavorisés à la fréquentation d'œuvres classiques, voire consacrées, ou à la participation à des activités culturelles légitimes. C'est le cas lorsqu'il s'agit d'amener des enfants de cités à fréquenter le conservatoire, le théâtre de la ville, l'Opéra pour y écouter un concert classique. Une forme de stratégie de prosélytisme gouverne alors le projet. C'est également le cas lorsque dans les ateliers pour la petite enfance (action

⁵⁴² J.-C. Passeron, « Figures et contestations de la culture. Légitimité et relativisme culturel », in J.-C. Passeron, *Le Raisonnement sociologique*, Paris, Nathan, 1991, p. 293-334.

n° 6), une conception du « faire famille » et de l'éducation de l'enfant est proposée en exemple par le musicien intervenant. Les familles qui assistent aux cours sont en partie dirigées par les assistantes sociales vers ces ateliers au motif qu'elles y trouveront de quoi alimenter et renouveler leurs modes éducatifs. Ce faisant, on peut penser que les stratégies éducatives portées par les classes moyennes et supérieures sont données en exemple⁵⁴³, ce qui participe d'une forme d'imposition et/ou de violence symbolique. Ces actions sont en même temps « populistes » au sens où elles répondent au souci (notamment dans les actions de MAO et l'Orchestre à l'école – actions n° 4 et 5) de doter les cultures populaires d'une légitimité artistique en les intégrant à des projets musicaux où doivent être mêlés harmonieusement musique classique et musiques populaires. Ce type de dispositif porte de façon sous-jacente une stratégie de réhabilitation des cultures populaires, comme dans le cas où l'enseignement des danses hip-hop et orientale est intégré au sein du conservatoire (action n° 3). Enfin, on peut penser également que ces actions tombent sous le coup du révolutionnarisme culturel, lorsqu'il s'agit de rendre des élèves de quartiers défavorisés producteurs de nouvelles formes artistiques. Il s'agit bien, notamment dans les ateliers de MAO, d'agir sur la création elle-même afin, idéalement, d'abolir « la frontière entre une culture d'élite et une culture partagée par tous »⁵⁴⁴. Faire participer activement les catégories populaires à un travail de création et leur donner la possibilité de le visibiliser dans des lieux dédiés à la culture (théâtre de la ville) doit permettre de rejouer la relation qu'ils entretiennent avec les lieux de culture légitime et plus largement les relations qu'ils entretiennent avec les classes sociales dominantes.

Afin de pouvoir se prononcer sur la « réussite » de ces actions de démocratisation, il faut prendre pleinement en compte ces objectifs différenciés. Si c'est un objectif de découverte qui est à l'œuvre, on peut dire en partie que toutes les actions étudiées – dès lors qu'elles ont lieu (ce qui est rendu difficile dans le cas n° 5) – sont réussies car elles permettent à des enfants et adolescents de milieux populaires d'entrer en contact avec une pratique artistique. Cette idée est toutefois à nuancer lorsque l'on examine les appropriations du public concerné car ce sont le plus souvent les enfants et adolescents (ou les parents, dans l'action n° 6) les plus disposés – de par leurs ressources culturelles et scolaires – à recevoir cet enseignement qui en tirent le plus profit, au sens où l'expérience vécue conforte ou révèle des envies d'activités artistiques

⁵⁴³ J. Kellerhals et C. Montandon, *Les stratégies éducatives des familles : milieu social, dynamique familiale et éducation des préadolescents*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1991 ; S. Garcia, *Mères sous influence*, op. cit.

⁵⁴⁴ J.-C. Passeron, « Figures et contestations de la culture. Légitimité et relativisme culturel », op. cit., p. 294.

ultérieures (on l'a vu en particulier dans les actions n° 1, 2, 3 et 6). Ils sont en effet davantage en mesure de s'approprier l'enseignement artistique dans un sens conforme à ce qu'exige la poursuite d'une activité artistique (*i. e.* capacité à prendre au sérieux une activité ludique), donc dans un sens qui correspond à la seconde définition de la démocratisation de la pratique artistique dégagée plus haut.

Pour certains élèves, les dispositifs ont le mérite de permettre la « révélation » des envies de pratiques. Les dispositifs agissent ici comme des supports et des soutiens de la pratique : sans leur encadrement, il semble que les pratiques n'auraient sans doute pas vu le jour, y compris chez les personnes qui apparaissent au final les plus disposées à se les approprier. Par ailleurs, il semble que les pratiques parviennent souvent difficilement à se maintenir en dehors des dispositifs. Ceux-ci possèdent donc une vraie « utilité » car ils ne sont pas créateurs d'effet d'aubaine⁵⁴⁵ (bénéficiaire gratuitement d'une activité que l'on aurait été prêt à payer). On peut dans la plupart des cas considérer qu'en l'absence d'encadrement institutionnel (c'est particulièrement net pour l'action n° 6), les enfants ou les familles n'auraient en toute probabilité pas connu le conservatoire, trouvé le temps et la disponibilité financière (y compris lorsqu'il existe des grilles tarifaires) de pratiquer une activité artistique.

2.2. Entre objectifs sociaux et artistiques : des objectifs et des attentes souvent multiples et des modalités de mises en œuvre variées

On constate dans toutes les actions que des objectifs pluriels (artistiques, sociaux, scolaires) cohabitent. On parle d'objectifs sociaux pour désigner la volonté de décroisement social qui innervent les dispositifs : ouvrir l'horizon des possibles culturels, découvrir de nouveaux lieux dans la ville (actions n° 3, 4 et 5), apprendre de nouvelles manières de faire et créer du lien social (action n° 6)⁵⁴⁶. On parle d'objectifs artistiques pour évoquer la visée de découverte et/ou de progression qui concerne la pratique artistique proprement dite. On parle d'objectifs scolaires pour décrire les bénéfices secondaires en

⁵⁴⁵ Nous utilisons cette expression en référence aux politiques de l'emploi où l'on parle d'effet d'aubaine pour caractériser des entreprises qui profitent des réductions de charge pour l'emploi de personnes précaires pour embaucher à moindre coût du personnel qu'elles auraient dû renouveler.

⁵⁴⁶ Dans ce sens, le terme « social » est dans ce rapport étroitement lié à l'idée d'agir sur les effets des inégalités sociales. Cette acception du terme ne signifie pas qu'en dehors des actions étudiées, les conservatoires n'ont pas d'objectifs « sociaux » au sens plus général d'intérêt porté aux relations sociales, aux liens de l'établissement avec son environnement, etc.

termes d'exigences scolaires que les actions peuvent permettre d'atteindre : discipline, concentration, écoute interindividuelle, etc. Cette pluralité d'objectifs résulte de la collaboration de plusieurs institutions dont les missions, les intérêts et les priorités ne sont pas équivalents. Chacun des acteurs investit à sa manière les actions et place en elles des attentes spécifiques. Par exemple, lorsqu'une action implique un établissement scolaire, des attentes scolaires semblent inévitablement placées en elle.

Pour autant, la coopération entre les différents partenaires conduit le plus souvent à ce que les divers objectifs circulent et soient plus ou moins appropriés par chacun. C'est ainsi, par exemple, que dans l'action n° 6, le musicien intervenant reprend les objectifs sociaux des professionnels du travail social, ou que le chargé de projet au conseil général de l'action n° 1 défend les bénéfices scolaires potentiels du parcours d'éducation artistique mis en place au collège concerné (alors que, de son côté, la direction du collège perçoit bien l'enjeu culturel de l'action). Dans le cas n° 4, la musicienne intervenante qui intervient dans le dispositif « Orchestre à l'école » et dans le cadre des cours de musique traditionnels hebdomadaires au sein de la même école s'approprie de façon équivalente les objectifs scolaires et artistiques. La situation modale est la suivante : plusieurs partenaires aux missions différenciées coopèrent dans la mise en œuvre d'une action, mais s'y engagent diversement et y placent des objectifs particuliers, tout en pouvant reprendre à leur compte les objectifs portés par les autres pour défendre l'intérêt et la légitimité des actions.

Dans plusieurs cas, les objectifs sont plus sociaux qu'artistiques. L'idée est que la participation à des activités artistiques peut agir comme un moyen pour ouvrir l'horizon scolaire et social des enfants concernés ainsi que ceux de leurs familles. Motiver les élèves dans leur scolarité, redonner confiance dans l'institution scolaire et les professeurs, décomplexer des parents et les aider à nouer des relations avec leurs enfants, etc. : les perspectives sont ici différenciées mais portées par des objectifs sociaux avant que d'être « purement » artistiques. Dans les actions n° 4 et 6, les objectifs respectivement scolaires et sociaux priment sur les objectifs artistiques. La musique apparaît dans le cas n° 6 comme un outil au service de l'accompagnement de la parentalité en difficulté, comme un instrument au service du réaccrochage scolaire ou de la reprise de confiance en soi des élèves dans le cas n° 4. Les pratiques de découverte musicale sont d'emblée conçues comme des moyens au service de fins extra-artistiques.

On est donc ici assez éloigné d'une conception de la démocratisation comme projet de conversion du public défavorisé à des formes culturelles légitimes : il ne s'agit pas de faire du

prosélytisme en faveur des œuvres considérées comme nobles. L'enjeu est avant tout concret et se situe à bonne distance des « grands » discours sur la démocratisation. La logique qui structure alors l'action semble être de vouloir lutter par une action concrète contre des rapports inégalitaires du quotidien : le cas le plus apparent est celui des ateliers parents-enfants à destination des 0-3 ans (action n° 6) qui visent à travailler sur des relations concrètes et à faciliter le travail parental du quotidien. Afin de rompre avec les spirales d'inégalités constatées dans les quartiers défavorisés (mauvais résultats scolaires, décrochage scolaire, chômage, etc.), les projets artistiques peuvent apparaître comme des moyens de redonner du sens à des activités scolaires et sont perçus par les parties prenantes comme des outils au service du lien social. Plus que la recherche de nouveaux rapports à l'art et à la culture, ce sont des objectifs sociaux qui sont au centre des préoccupations.

Dans d'autres actions (comme la n° 2 et la n° 3), si les objectifs sociaux ne sont pas absents, la visée proprement artistique est prédominante. Il s'agit de mener à bien un projet artistique en faisant preuve d'exigence sur les compétences à acquérir, voire dans l'action n° 3 de s'inscrire dans un parcours long d'artiste amateur. Dans ce cas-là, le partenariat semble plus déséquilibré, le conservatoire imposant ses objectifs aux partenaires sociaux du projet.

Quelles que soient les modalités de rencontres entre les objectifs artistiques et les objectifs sociaux, leur mise en œuvre se traduit soit par un partage des tâches soit par un cumul des tâches chez une même personne. Dans les actions n° 1, 4 et 5, c'est plus un net partage des rôles et des tâches entre les artistes et les professeurs (cas n° 1 et 4) ou entre les partenaires sociaux et les enseignants qu'un véritable travail conjoint qui se donne à voir sur le terrain (même si les artistes peuvent parfois intervenir sur le terrain des enseignants, dans le cas n°1). Dans les actions n° 3 et 6, les artistes-enseignants – parce qu'ils interviennent de fait seuls devant les élèves (contrairement aux actions qui se déroulent en milieu scolaire) – mettent en œuvre à la fois les objectifs artistiques et les objectifs sociaux du projet, ce qui nécessite chez eux des compétences particulières (cf. *infra*).

2.3. Des moyens variés d'atteindre un public défavorisé mais une prédominance de l'orientation institutionnelle

La problématique soulevée par l'ensemble des actions étudiées consiste dans la volonté d'amener un public socialement « exclu » ou défavorisé à découvrir par la pratique une activité artistique. Comment le public concerné est-il dirigé vers l'activité ?

Selon les actions, les moyens d'accéder au public visé diffèrent et se caractérisent par une orientation plus ou moins serrée de ce dernier vers l'activité artistique. Dans le cas des actions se situant en milieu scolaire (actions n° 1 et 4), on a affaire à un public « captif ». L'ensemble des enfants d'une classe ou d'un niveau est touché, sans distinction d'origine sociale et/ou de capital culturel et sans qu'il soit tenu compte de la motivation ou de l'envie des élèves à participer. C'est en amont que la délimitation du public cible est réalisée : les actions sont spatialement localisées dans des espaces ruraux ou urbains défavorisés. Dans les cas des actions n° 3 et 6, une orientation du public vers le conservatoire est assurée de manière serrée par le biais des enseignantes qui restent les mêmes des centres sociaux au conservatoire (cas n° 3) ou par le biais de services sociaux qui se chargent de l'inscription des familles (cas n° 6). Dans l'action n° 5, l'orientation depuis les centres sociaux vers le lieu de l'action existe mais elle paraît plus lâche. Dans ces trois actions, on a ainsi affaire à des élèves et des familles qui ne sont pas démunies de toute ressource dans la mesure où elles fréquentent déjà soit une structure de loisirs encadrés (cas n° 3 et 5), soit une structure institutionnelle (cas n° 6). Enfin, l'action n° 2 est la seule où le public n'est ni « captif » ni orienté.

D'une manière générale, il semble donc que, dans leurs actions de démocratisation, les établissements aient conscience que la simple mise à disposition d'une offre culturelle ne peut suffire à amener une population habituellement exclue de ce type de pratiques à y participer. En particulier, on remarque que les actions pour lesquelles des élèves de milieux populaires pratiquent une activité artistique *à l'intérieur* des murs du conservatoire impliquent pour deux d'entre elles (actions n° 3 et 6) un accompagnement serré (cf. *supra*). Les porteurs des projets ont ici pris acte du fait que l'incitation par les tarifs ou la mise à disposition de l'information sur les possibilités d'intégrer le conservatoire ne suffisaient pas pour accéder à cette population. De fait, dans le cas n° 4, où les formes d'incitation ne sont que de cet ordre, les cas de poursuite sont quasi-inexistants. De même, l'enquête statistique menée sur le cas n° 2 a montré que sans mécanisme un tant soit peu contraignant, les populations défavorisées ne franchissaient pas les portes d'un établissement d'enseignement artistique.

2.4. Le poids des personnes

a) Des acteurs centraux difficiles à remplacer et qui jouent un rôle de relais

Sur la plupart des terrains qui ont été observés, il apparaît que la réussite des actions est largement dépendante de l'implication d'une série d'acteurs centraux. À un premier niveau, la

capacité des cadres à porter les projets, à les piloter mais aussi à les défendre lorsque ceux-ci ne font pas l'unanimité est un facteur décisif de leur pérennité. Ce rôle clé des personnes se révèle plus explicitement lorsque des actions disparaissent ou sont menacées. On a ainsi vu que l'action n° 5 n'avait pu être reconduite en 2012-2013, certes parce que les financements faisaient défaut, mais aussi parce qu'aucun des acteurs impliqués dans l'action (directeurs de centres sociaux, chargé de développement des affaires culturelles à l'orchestre, etc.) ne s'en était véritablement emparé. Chacun a semblé camper dans une attitude attentiste, attendant ce qu'allaient faire les autres avant de s'engager plus avant. Il a manqué qu'un partenaire prenne des initiatives, soit force de propositions et s'investisse activement pour que l'action puisse se poursuivre. L'incapacité à trouver des financements est d'ailleurs un symptôme de cette faiblesse. La présence d'un acteur résolu parmi les partenaires aurait accru les probabilités d'obtenir les financements nécessaires. Dans le cas de l'action n° 5, la pluralité des acteurs et des institutions engagés, sans qu'aucun n'ait *a priori* un rôle prédominant, est probablement à l'origine de la difficulté de ces acteurs à se saisir de l'action. Les rôles et les missions de chacun n'étant pas définis en amont, le projet n'étant prioritaire pour aucune des institutions impliquées, l'action requérant une coordination efficace des partenaires et des moyens relativement importants, les conditions n'étaient pas optimales pour qu'elle se pérennise.

Le rôle clé des personnes se révèle également lors des mutations professionnelles. Dans le cas n° 5, le départ de personnes en poste depuis plusieurs années démontre, en creux, combien leur présence constituait un support de l'action : non pas parce qu'ils sont en soi indispensables, mais parce qu'ils ont contribué à en définir les formes, les enjeux et ont porté ses évolutions. L'échec de l'action tient en partie au renouvellement de personnels à la direction des affaires culturelles des centres sociaux. Si les nouveaux directeurs n'ont pas pris en main l'action, c'est notamment parce qu'ils ont dû, à leur arrivée, se familiariser avec elle et que cela a pris du temps. Mais les changements de direction peuvent également affecter des actions implantées depuis longtemps et reposant en apparence sur des bases solides, comme c'est le cas des stages culturels gratuits (cas n° 2). Les nouveaux dirigeants doivent, lors de leur prise de poste, s'imprégner de nombreux dossiers qu'ils doivent apprendre à maîtriser. Or il semblerait que souvent, les projets qui ne constituent pas le cœur des missions des institutions sont mis de côté avant que l'on puisse à nouveau s'en saisir. Le risque est évidemment qu'ils restent définitivement à quai. Ce n'est donc pas seulement les changements de personnes qui sont en jeu ici, mais aussi les conditions de transition entre équipes dirigeantes. Dans les périodes de transition, on s'efforce avant tout de gérer les

affaires courantes. Il faut ajouter à cela que les changements de personnes à la tête des établissements peuvent aussi s'accompagner d'une réorientation des priorités d'action. Les chefs d'établissements ont une réelle marge de manœuvre pour impulser des projets. Ils ont la capacité de faire des choix et peuvent rompre avec la politique de leurs prédécesseurs. C'est ainsi que dans le cas n° 2, la directrice, ayant visiblement moins foi en les stages culturels gratuits que leur fondateur, n'a pas souhaité les reconduire. Or ceux-ci existaient depuis longtemps et, de l'avis de tous les acteurs engagés, fonctionnaient bien. On peut d'ailleurs gager que sans le départ en retraite du directeur, ils auraient pu exister encore longtemps. D'une manière générale, il apparaît que les acteurs qui ont été à l'origine des projets sont souvent indispensables à leur poursuite sur le long terme.

Dans les actions n° 2, n° 3 et n° 6, l'ancienneté des directeurs de conservatoires à leur poste assure en partie la pérennité des actions. Dans les cas n° 2 et 3, cette ancienneté est couplée à un investissement fort des directeurs dans l'objectif de démocratisation de leur établissement (souci qui s'objective dans la pluralité des actions menées et dans le projet d'établissement). Dans tous les cas, et même lorsque le directeur d'établissement est en retrait par rapport à l'action menée (comme dans le cas n° 6 où l'action repose principalement sur le musicien intervenant), il joue au minimum un rôle de soutien des actions. Le cas n° 6 montre ainsi que les personnes qui portent l'action ne sont pas forcément des directeurs, mais peuvent être les enseignants eux-mêmes (dans ce cas-là un DUMISTE). Ces derniers – et en particulier les musiciens intervenants – apparaissent souvent comme des pivots des dispositifs.

b) Des enseignants qui doivent être volontaires et un rôle important joué par les musiciens intervenants

Le poids des personnes s'observe également à un autre niveau, celui des enseignants concernés par les actions. Si ceux-ci manquent d'implication ou s'ils ne parviennent pas à s'adapter aux nouveaux publics et aux nouveaux contextes pédagogiques auxquels ils sont confrontés, les actions se soldent le plus souvent par des échecs (difficultés à canaliser les élèves ou à obtenir des résultats tangibles, absence de publics, etc.) et peuvent alors être abandonnées. Il faut bien avoir à l'esprit que les dispositifs observés sont coûteux. Leurs instigateurs et financeurs attendent par conséquent des retombées et observent particulièrement les phases d'expérimentation. Si celles-ci ne donnent pas satisfaction, il peut y être rapidement mis un terme. Or ce délai entre le lancement d'une action et la perception des résultats peut être problématique du point de vue de la reconduction de l'action lorsque

celle-ci est financée à partir de montages financiers temporaires et ponctuels délivrés sur dossiers par la ville. C'est le cas de l'action n° 5. On a vu aussi que le premier dispositif d'Orchestre à l'école mis en place dans l'action n° 4 avait tourné court, notamment du fait que les enseignants du conservatoire en charge de l'action n'étaient pas volontaires (et étaient donc peut-être moins motivés) et qu'ils ne disposaient pas des savoir-faire leur permettant de s'ajuster à leur public. De fait, ils ne sont pas parvenus à canaliser et intéresser les élèves et l'action a rapidement été arrêtée.

À l'inverse, des enseignants très impliqués et motivés, mais aussi formés, sont des facteurs clé de la réussite des actions. Leur rôle est d'abord primordial pour conquérir le public. Dans l'action n° 4, la transformation du dispositif Orchestre à l'école, passant notamment par le recrutement d'enseignants volontaires, soucieux de repenser leurs méthodes pédagogiques pour parvenir à capter des élèves issus de milieux populaires, a grandement contribué au succès de l'action, aujourd'hui pérennisée. Ce succès est aussi lié à l'ancrage de la musicienne intervenante sur le quartier et dans l'école (ce rôle de personnes ressources joué par les musiciens intervenants est aussi visible dans les actions de quartier menées par le conservatoire de l'action n° 3). Dans l'action n° 6, les compétences pédagogiques et les connaissances en psychologie enfantine du musicien intervenant (acquises par le biais de ses formations notamment au CFMI) lui permettent de proposer des ateliers d'éveil musical adaptés au public qu'il accueille et (visiblement) de le satisfaire. Sa croyance en l'importance et en l'intérêt de ces ateliers conditionne par ailleurs un investissement heureux dans l'activité.

L'une des variables à ne pas négliger est en effet le plaisir et la satisfaction que prennent les enseignants à intervenir dans ces actions. Leur propension à croire en elles, à les investir d'un sens positif, apparaît comme une condition de leur implication, laquelle conditionne à son tour le plaisir pris à enseigner et finalement la probabilité d'obtenir des résultats probants. D'une manière générale, les actions observées ne constituant souvent pas une situation pédagogique ordinaire pour eux, la motivation des enseignants semble être un élément déterminant. Il faut noter ici que les intervenants, y compris lorsqu'ils enseignent habituellement au sein des conservatoires, ont intériorisé des objectifs extra-artistiques. On notera à cet égard qu'ils valorisent le fait de pouvoir renouveler par ce biais leurs pratiques et leur regard sur leur propre activité : le fait d'enseigner à un public qui doit être conquis et qui n'est pas d'emblée fédéré par l'action, lorsque les activités apparaissent comme obligatoires dans le cadre scolaire notamment, les oblige à renouveler leurs façons de faire. Obligeant les

participants à se décentrer par rapport à leurs propres routines, les activités constituent ainsi une force d'appel qui déplace les catégories de pensée et d'action de chacun.

L'importance des enseignants est aussi révélée par le rôle de la dimension relationnelle dans la pérennité de la pratique artistique (comme on le voit par exemple dans les actions n° 3, 4 et 6). L'affinité entre l'élève et la pratique artistique peut s'appuyer sur une affinité avec l'enseignant rencontré par le biais de l'action et dépendre beaucoup d'elle.

c) Les parcours « atypiques » des acteurs les plus impliqués et le renouvellement des formes pédagogiques

Les parcours des individus les plus impliqués dans les actions observées présentent des particularités qui permettent d'expliquer leur engagement. On constate par exemple que le directeur du conservatoire de l'action n° 2 et le musicien intervenant de l'action n° 6 ont tous deux appris la musique dans l'harmonie municipale d'une commune rurale, c'est-à-dire dans un cadre populaire très éloigné des institutions élitistes comme les conservatoires.

L'un des enseignants du dispositif n° 4, s'il a quant à lui été formé dans un conservatoire, dit cependant avoir vécu son apprentissage (soliste et dans une visée d'excellence), non pas sur le mode de la réalisation de soi, mais comme une forme d'enfermement. Aujourd'hui professeur, il se dit très heureux de pouvoir sortir de ce cadre très contraignant et restrictif en enseignant dans l'Orchestre à l'école. Ces trois exemples sont ceux d'individus que leur trajectoire sociale a rendu distants, voire critiques, à l'égard de l'élitisme et du légitimisme des conservatoires.

Dans le cas de l'action n° 3, c'est le fait même qu'il n'existe pas dans les danses concernées de diplômes permettant de devenir enseignants de conservatoire qui explique le parcours « atypique » des enseignantes (proche du domaine socioculturel) et leur capacité à s'adresser à des élèves de milieux populaires.

Il faut noter en outre que plusieurs directeurs d'établissements que nous avons interrogés militent pour rénover les formes pédagogiques sur lesquelles sont structurés les enseignements dans le conservatoire (cas n° 2, 3, 4, 6) : enseignement collectif plutôt qu'individuel, pratique plutôt que théorique, etc. Par exemple, l'expérience réussie du dispositif Orchestre à l'école et la forme renouvelée d'enseignement sur laquelle il est construit rendent souhaitable la volonté de les exporter au conservatoire. La persistance de l'orchestre qui existe depuis de longues années repose en partie sur l'impulsion favorable

donnée par le conservatoire dont sept enseignants sont mobilisés. Ils sont soutenus par leur hiérarchie et les méthodes pédagogiques renouvelées qu'ils mettent en place pourront trouver à s'exprimer plus favorablement dans leurs cours « traditionnels ».

2.5. Le poids du cadre scolaire

a) Des activités se déroulant au sein de l'école: freins ou facilitateur de la transmission pédagogique ?

Dans le cas des actions se situant au sein d'un établissement scolaire, les activités de démocratisation artistique sont pensées, au-delà de leurs objectifs proprement artistiques, comme devant permettre de renouveler les liens des élèves avec l'institution scolaire. Le déroulement des activités au sein des établissements scolaires peut toutefois contrevenir à la possibilité des élèves de rejouer leurs rapports avec l'école et les professeurs. Les logiques scolaires, inhérentes au lieu physique, peuvent être jugées pesantes et inhibitrices. Certaines intervenantes de l'action n° 1 considèrent que le fait que les ateliers aient lieu dans les murs du collège constitue un frein à la progression des élèves. Les hiérarchies, les réflexes, les attitudes scolaires persistent en effet avec le lieu. Celui-ci borne l'expérience des élèves. De la même manière, la présence de professeurs du collège peut aussi constituer un élément perturbateur en tant qu'ils représentent l'institution scolaire et l'ordre établi en son sein. On peut faire l'hypothèse qu'ils réactivent, rendent visible et durable le classement scolaire par leur seule présence : il est plus difficile, voire peut-être impossible, pour un élève d'espérer rejouer sa position sur la scène-classe et parmi ses camarades. À l'inverse, on peut penser que l'implication des professeurs dans des activités qui, bien qu'appartenant au temps scolaire, s'en démarquent, peut permettre aux élèves de retrouver confiance dans le système scolaire. C'est en tout cas ce que nous pouvons observer dans le dispositif « Orchestre à l'école » (action n° 4) où l'instituteur en charge de la classe-orchestre présent sans intervenir joue le jeu de la relation pédagogique et peut en quelque sorte donner l'exemple. Les interactions avec celui-ci sont renouvelées par le biais de l'action et une relation différente, plus seulement basée sur l'évaluation, peut se nouer. Se poser comme ses élèves dans la situation de l'apprenant permet à ces derniers de reprendre confiance en eux.

b) Des connaissances et une forme d'apprentissage pas tout à fait scolaires

Les connaissances « techniques » ou « savantes », sans être totalement exclues des apprentissages, sont le plus souvent réduites ou placées au second plan. Lorsqu'elles ont directement une utilité scolaire, elles ne sont pas transmises sous une forme scolaire : la forme écrite en particulier est réduite au minimum. Dans le cas n° 1, l'écrit est ainsi essentiellement mobilisé pour noter des informations pratiques (éléments de costume à apporter, calendrier des répétitions, etc.). Il n'est pas un outil de l'apprentissage, lequel passe en fait quasi-exclusivement par l'oralité. Dans le cadre du dispositif « Orchestre à l'école » (action n° 4), alors que des élèves demandent à apprendre à écrire les notes de musique ou à noter leurs noms, certains professeurs réclament à l'inverse que les élèves mémorisent les morceaux sans passer par le support écrit. La résistance des élèves semble ici pouvoir s'analyser en termes de malaise face à un attendu scolaire qu'ils ont, par ailleurs, intériorisé.

La forme d'apprentissage valorisée prend elle aussi, le plus souvent, ses distances avec la forme scolaire. L'enseignement prend ainsi la forme dans le cadre des actions observées de cours collectifs qui rompent avec la forme scolaire traditionnelle des cours dispensés au conservatoire (cours d'instrument). En donnant lieu le plus souvent à un spectacle final, il permet aussi de donner une finalité à l'enseignement reçu (là où la forme scolaire encourage un rapport gratuit aux savoirs). Dans cinq des six actions considérées (sauf l'action n° 6), il apparaît que la possibilité de donner une représentation apparaît comme une des conditions de félicité de l'action. Donnant une échéance à respecter, elle permet aussi de motiver les élèves, même si du point de vue strictement « artistique », cette contrainte peut sembler en décalage avec les aspirations de certains intervenants qui préféreraient laisser découvrir des sensations aux élèves. L'implication des élèves dans l'élaboration du spectacle est pour eux une grande source de satisfaction : rendu concret à échéance rapide de la construction des savoirs, le spectacle est un moyen de rendre visibles des compétences. Il permet à des élèves en échec scolaire de retrouver confiance dans l'institution scolaire et dans leurs propres capacités.

c) Mais l'importance des dispositions scolaires des élèves dans leur réception des actions

Quel que soit le degré de proximité des formes d'enseignement observées de la forme scolaire, on note dans la plupart des actions étudiées que les élèves qui répondent favorablement aux actions ont le plus souvent des dispositions scolaires qu'ils activent dans la

pratique artistique (exigence, assiduité du travail, souci de progression, etc.). Ce sont aussi et surtout des élèves bien dotés culturellement (qui avaient parfois déjà une activité artistique encadrée avant le début de l'action) et/ou qui ont dans leur famille des pratiquants de musique ou d'autres activités artistiques (c'est une particularité que l'on a pu observer dans plusieurs familles de milieux populaires des élèves bien disposés à l'égard des actions n° 1, 2 et 6 notamment). Si la démocratisation est le fait de rencontrer de nouveaux publics, les effets des actions sont donc ici à relativiser.

Conclusion générale : Un portrait « en creux » des conservatoires ?

Les analyses menées dans ce rapport – et en particulier l’examen détaillé de six actions de démocratisation – permettent de dresser un portrait « en creux » des conservatoires. Chacune des actions (sauf une) étant organisée en lien avec un conservatoire, l’analyse de leurs modalités concrètes de fonctionnement permet de mettre au jour des manières de faire propres aux établissements concernés. Ces modes d’organisation sont ici révélés dans leurs liens avec les actions mais ils n’en sont pas moins constitutifs et révélateurs. C’est en cela que l’on peut considérer que l’analyse fournie dans ce rapport permet de dresser un portrait « en creux » des conservatoires : ils ne sont pas abordés de front, mais cette focale a précisément le mérite de souligner certains de leurs modes de fonctionnement. Plus précisément – et sans que l’intérêt des actions menées ne soit en cause – ce portrait conduit à questionner la prise en compte de l’objectif de démocratisation par les conservatoires et leur capacité à intégrer en leur sein des élèves de milieux populaires.

On remarque tout d’abord que les actions de démocratisation restent le plus souvent périphériques pour les établissements et n’ont pas pour ambition ou pour effet de les transformer de l’intérieur. Plusieurs actions se déroulent ainsi hors-les-murs ou en dehors du calendrier habituel des établissements (action n° 2)⁵⁴⁷. Plusieurs ont lieu en outre sans que la volonté d’intégrer de nouveaux élèves à l’établissement, et ainsi de renouveler son public, ne soit présente. De plus, le renouvellement des formes pédagogiques au sein de l’établissement n’est pas toujours assuré : s’il est permis par l’Orchestre à l’école de l’action n° 4, il est par contre impossible lorsque les intervenants ne sont pas par ailleurs professeurs au conservatoire, comme c’est le cas dans les actions n° 1 et 2. Les actions restent aussi souvent périphériques pour les conservatoires au niveau des disciplines enseignées, que ce soit parce que les disciplines enseignées au cours des actions de démocratisation ne se retrouvent pas au sein même du conservatoire (dans l’action n° 2 notamment) ou parce que la discipline au cœur de l’action est de fait marginalisée en son sein (cas de l’éveil pour les tout-petits de l’action n° 6 qui, s’il a lieu au sein du conservatoire, occupe une position « à part »). Enfin, le fait que la pérennité des actions soit souvent dépendante des individus qui y sont engagés

⁵⁴⁷ Il faut ici préciser que cette particularité tient aussi au choix des actions étudiées.

semble témoigner d'une intégration insuffisante de ces actions dans la structure même des conservatoires et dans leurs représentations et fonctionnement routiniers. Elles sont rarement constituées en outils pour permettre une (re)mise à plat des modes organisationnels des conservatoires qui les accueillent ou les font naître.

Il semble également que la mise en œuvre d'actions de démocratisation ne change que partiellement les représentations des directeurs (et parfois des professeurs) des établissements spécialisés. Même s'ils promeuvent d'autres types de disciplines, de pédagogies ou de parcours, la pratique artistique qui reste le plus souvent légitime à leurs yeux prend des formes « classiques » : soit les élèves concernés par les actions de démocratisation doivent se contenter « faute de mieux » d'un niveau de « découverte » de l'activité (alors pratiquée sur un mode relativement éloigné de la forme scolaire), soit, s'ils vont plus loin, l'objectif est à terme qu'ils parviennent à intégrer les parcours et les manières de faire déjà instituées (pratiquer un instrument lors de cours individuels, intégrer un parcours diplômant, accepter de diversifier ses références esthétiques, accepter des formes théoriques d'enseignement, etc.).

La prégnance des catégories d'évaluation scolaires dans les conservatoires – c'est-à-dire d'une conception de l'enseignement où la référence reste malgré tout la forme scolaire – est donc à souligner. Cette évidence du « scolaire » n'est en réalité pas étonnante si l'on considère le poids acquis par l'École dans nos sociétés et son pouvoir de structuration des manières de faire, de voir et de juger. C'est dans ce sens que l'on peut comprendre le décalage entre la volonté – souvent énoncée du côté des conservatoires – de changer les manières d'enseigner les pratiques artistiques et les résistances qu'elle rencontre, de la part des enseignants, des directeurs, et parfois des élèves et de leurs parents eux-mêmes. Dans une société où la forme légitime de transmission des savoirs et des savoir-faire est la forme scolaire, les tentatives d'en sortir se heurtent forcément à des obstacles. Il reste qu'en multipliant ces tentatives, les conservatoires visent une cause majeure de persistance des inégalités d'accès à l'enseignement artistique.

Postface de Jean-Claude Lartigot

Toi qui chemines, sache qu'il n'y a pas de chemin, il faut juste marcher

Antonio Machado

Le sentiment général qui domine à la lecture de ce rapport, c'est que la démocratisation de l'accès aux enseignements et aux pratiques artistiques est un processus bien réel. Prenant le parti de ne pas commencer la communication des résultats de l'étude par un affinement théorique d'une définition de "la démocratisation", le rapport en donne à comprendre la réalité à travers ce que les acteurs de l'enseignement des pratiques artistiques appellent eux-mêmes "démocratisation" de façons pragmatiques et bien concrètes. L'analyse des 6 actions montre la réalité de cette démocratisation – certes polymorphe – mais bien réelle et coupe l'herbe sous le pied à tous les détracteurs des politiques culturelles menées dans notre pays depuis des décennies. Encore faudrait-il préciser qu'il ne s'agit que de se centrer ici sur l'accès aux enseignements artistiques à partir des écoles spécialisées et conservatoires. Afin de compléter le tableau de la démocratisation de l'accès aux pratiques artistiques, il faut rappeler que bien d'autres activités sont menées dans le même but dans bon nombre de territoires : pour Rhône-Alpes, les interventions de compagnies dans les lycées financées par le Conseil Régional et organisées par le service médiation et nouveaux publics de la Région, les actions menées par la DRAC au titre de l'éducation artistique et culturelle, l'action des musiciens intervenant à l'école, dumistes... ainsi que, bien entendu, les enseignements artistiques des différents cursus de l'Éducation Nationale.

Le rapport note que ces actions profitent d'abord et davantage à ceux qui sont originaires de familles qui ont un capital culturel et scolaire, ou pour le moins une demande exprimée ou implicite dans le secteur artistique. On peut se demander si, dans une société très institutionnalisée comme la nôtre, il peut en être autrement. Il y a fort à parier qu'une part très importante des familles – même les plus éloignées des catégories de populations surreprésentées dans les pratiques culturelles légitimes – ont ou ont eu au moins un membre doté d'un parcours scolaire remarquable ou d'une pratique artistique plus ou moins intense ou permanente. Le mérite du rapport est d'exhumer ces déterminants qui jouent un rôle important, souvent escamoté par les acteurs eux-mêmes.

Il semble pourtant qu'il faudrait se garder de minimiser la portée des effets de démocratisation des 6 actions analysées en s'appuyant sur ce constat : leur action est d'autant plus efficace qu'elles s'adressent à des individus déjà demandeurs ou en attente implicite d'une offre appropriée. Il y a là plutôt une invite à renforcer ces initiatives : tout se passe en effet comme si les actions des institutions chargées de l'éducation générale et spécialisée ne parvenaient pas à réduire les inégalités culturelles et scolaires contre lesquelles la République les a inventées⁵⁴⁸. Il faut donc promouvoir des maillages d'initiatives qui ramènent vers les pratiques artistiques tous ceux qui n'ont pas trouvé de sens aux acquisitions que les institutions scolaires leur ont pourtant enseignées.

Le rapport catégorise les objectifs des actions qu'il décrit et analyse : objectifs sociaux, objectifs scolaires, objectifs artistiques. Cette catégorisation est nécessaire pour rendre intelligibles les analyses et les mises en perspective de ces situations.

Le plus souvent, l'articulation des objectifs artistiques et des objectifs sociaux tournent à l'avantage de ces derniers, révèlent même parfois une opposition entre l'artistique et le social, ce qui inviterait à réduire la portée proprement artistique et culturelle de ces initiatives.

Mais les objets artistiques propres au spectacle vivant existent-ils en dehors des réseaux de relations sociales qui permettent leur création, leur diffusion et leur appropriation ?

Les parcours scolaires spécialisés tels qu'ils sont proposés encore le plus souvent dans les écoles spécialisées et les conservatoires se fondent sur des progressions didactiques qui refoulent le social à la périphérie, à l'extérieur de ce qui s'apparente – et s'intitule d'ailleurs – une leçon ou un cours. Pourtant, plusieurs recherches ont montré que l'évolution de l'apprentissage d'une pratique artistique se réalise en interaction avec le contexte social qui l'environne et qui tend à le piloter⁵⁴⁹.

Ce rapport nous apporte donc aussi cette bonne nouvelle : les enseignants professionnels spécialisés découvrent que pour apprendre une pratique artistique, il faut soumettre l'art, objet des apprentissages, à un travail social. Le grand nombre de coopérations entre acteurs

⁵⁴⁸ On sait que certaines de ces institutions, loin de niveler ces inégalités, les perpétuent et les amplifient à travers le renouvellement des générations, trahissant ainsi – souvent à leur corps défendant – leur grand projet initial.

⁵⁴⁹ C'est ce que montrent Antoine HENNION à partir de l'exemple de l'enseignement du solfège (*Comment la musique vient aux enfants ? : une anthropologie de l'enseignement musical*, Paris, Métailié, 1988) et Jean-Claude LARTIGOT pour l'apprentissage de la pratique instrumentale (*L'apprenti instrumentiste : de la logique des méthodes à la médiation des professeurs dans la situation d'enseignement*, Tours, Van de Velde, 1999).

éducatifs spécialisés et sociaux d'institutions différentes, la complémentarité de leurs initiatives, y compris dans un partage inégal des responsabilités, est une des conditions nécessaires à la réussite de ces actions. Au-delà, c'est une refonte complète des pédagogies et des cursus spécialisés que l'on peut entrevoir.

« Ça m'apporte vachement par rapport à l'enseignement au conservatoire. Du coup ça permet de se recentrer quoi. On ne pense plus âge, capacités ou niveau, mais individu quoi de connaître mieux les enfants, quoi. (...) En fait, c'est ça qui m'intéresse beaucoup, c'est de mieux connaître les enfants. J'ai pas envie d'avoir peur de me retrouver devant un groupe d'ados, et donc l'orchestre à l'école ça m'a apporté cette confiance-là. »⁵⁵⁰

C'est naïf, rafraîchissant et... fondamental car cela peut changer à terme la façon d'enseigner et réformer le cœur de l'organisation du conservatoire autour de ce qui ne serait plus un cours ou une leçon.

À juste raison, le rapport note que les actions en faveur de la démocratisation restent périphériques aux conservatoires et aux écoles spécialisées ce qui rend ces initiatives difficiles à financer, précaires dans leur pérennisation, complexes à négocier politiquement (malgré les volontés affichées par les élus territoriaux)⁵⁵¹.

Ce constat est devenu insupportable.

Il faut en effet rappeler que les institutions permettant l'accès à l'apprentissage des pratiques artistiques ont été fondées en France dans le but d'assurer une formation démocratisée, sans distinction géographique et de milieu social d'origine, il y a quelques ... 220 ans (!). Ce sont les musiciens qui ont alors apporté une réponse concrète à cette injonction politique : le Conservatoire invente l'accès à la pratique artistique via une progression scolaire basée sur la maîtrise de la lecture (et non l'écriture) d'un solfège écrit, cadrée par un cours individuel visant à la maîtrise technique d'un instrument et finalisée par l'esthétique classique⁵⁵².

⁵⁵⁰ La professeure de hautbois citée dans l'action n°4 (1.4).

⁵⁵¹ Seule l'action n° 3 fait état d'un conservatoire qui a placé les processus de démocratisation au centre de son développement. Le rapport en décrit les raisons et les modalités. Cet exemple permet de préciser que l'ouverture à un éventail d'esthétiques très large n'est pas en soi suffisant pour garantir un accès plus démocratique aux institutions.

⁵⁵² On trouve dans les ouvrages publiés à l'occasion du bicentenaire du Conservatoire de Paris une série de contributions à ce sujet. D'une part, *Le Conservatoire de Paris, 1795-1995 – des Menus Plaisirs à la Cité de la*

Le politique, pour diverses raisons, a laissé faire. Jusqu'en 1981.

Le schéma directeur pour l'organisation pédagogique d'un conservatoire⁵⁵³ de 1984 a marqué un coup d'arrêt à ce qui était devenu au fil du temps une organisation institutionnelle élitiste permettant aux milieux artistiques savants de se reproduire de génération en génération et favorisant l'accès et le maintien dans la scolarité des couches les plus aisées de la population (qui captaient ainsi à leur profit l'argent public destiné à réduire les inégalités d'accès)⁵⁵⁴.

On le sait, la rédaction puis la diffusion du schéma directeur de 1984 avaient été rendues possibles parce qu'il s'inspirait d'initiatives de terrain démonstratives et pertinentes (conservatoires de Yerres, Chalon-sur-Saône, Pantin, Villeurbanne, Calais,...). Depuis 30 ans, ces initiatives, au départ isolées, se sont multipliées jusqu'à alimenter un véritable débat sur la nécessité de transformer la structure et les pédagogies des conservatoires pour leur garantir un avenir ; parfois, même, de véritables rapports de force se sont établis dans les institutions autour de ces questions. Il ne faut donc pas oublier que certains conservatoires, parfois les plus en vue, tergiversent, ne se réforment qu'à la périphérie et à dose homéopathique.

Encore une fois, ceci n'est plus supportable.

Les acteurs professionnels, directeurs, enseignants, des 6 situations décrites ici – et, à leur image, tous ceux qui, depuis 30 ans, transforment les réalités de leurs situations professionnelles – n'en ont que plus de mérite. La publication, la diffusion et la mise en débat de ce rapport constituent la reconnaissance minimum que nous puissions apporter à la valeur de leur travail.

Jean-Claude LARTIGOT⁵⁵⁵

Novembre 2014

musique, Paris, Ed. Buchet/Chastel, 1996 et, d'autre part, *Le Conservatoire de musique de Paris – regards sur une institution et son histoire*, Paris, Association du bureau des étudiants du CNSMDP, 1995.

⁵⁵³ Le schéma directeur pour l'organisation pédagogique d'un Conservatoire National de Région ou d'une École Nationale de Musique – Direction de la Musique et de la Danse du Ministère de la Culture - 1984

⁵⁵⁴ C'est ce qui est démontré dès le début des années 80 par l'étude réalisée par A. Hennion, F. Martinat, et J.-P. Vignolle, *Les Conservatoires et leurs élèves – Rapport sur les élèves et anciens élèves des écoles de musique agréées par l'État*, Paris, La Documentation Française, 1983.

Depuis cette date, toutes les recherches parcellaires menées sur cet aspect démontrent que, malgré les réformes décidées par le Ministère de la Culture et le volontarisme des collectivités territoriales, "les choses ont très peu changé".

⁵⁵⁵ Jean-Claude LARTIGOT a été professeur au CNSMD de Lyon de 1982 à 2005, puis directeur de l'Agence Culturelle Rhône-Alpes jusqu'en 2010 (Amdra, puis Nacre).

Bibliographie

Alcaras J.-R., Gardon S., Marchand C., Marrel G., Nonjon M. et Pinon A., *Les politiques sociales décentralisées et la « performance sociale », Pratiques de management et outils de gestion dans les services d'aide et d'action sociales des Conseils généraux en France métropolitaine*, Rapport pour le compte de la DREES-MiRe, Mars 2014.

Apprill C., Djakouane A. et Nicolas-Daniel M., *L'enseignement des danses du monde et des danses traditionnelles*, Paris, Harmattan, 2013.

Bacot P., *Le Conseil général et le soutien aux enseignements artistiques dans les domaines de la musique, de la danse et du théâtre, Cadre, philosophie, modalité*, Centre Départemental de Gestion des enseignants Musiciens et Danseurs de l'Yonne, Décembre 2012.

Baubin C., « Diversité des dispositifs, diversité des contextes, diversité des partenariats... », *Revue de la FNAPEC*, n° 57, Septembre 2012, p. 20.

Bautier É. et Rochex J.-Y., « Ces malentendus qui font les différences », in Terrail J.-P. (dir.), *La scolarisation de la France, Critique de l'état des lieux*, Paris, La Dispute, 1997, p. 105-122.

Becker H., *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié, 1985.

Bongrain A. et Gérard Y. (dir.), *Le Conservatoire de Paris, 1795-1995 – des Menus Plaisirs à la Cité de la musique*, Paris, Ed. Buchet/Chastel, 1996.

Bourdieu P., « L'Opinion publique n'existe pas », in Bourdieu P., *Questions de sociologie*, Paris, Minuit, 1984, p. 222-235.

Chamboredon J.-C. et Prévôt J., « Le "métier d'enfant". Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle », *Revue française de sociologie*, n° 14, 1973, p. 295-335.

Chevalier J., *L'État propulsif, Contribution à l'étude des instruments d'action de l'État*, Paris, PubliSud, 1991.

Court M. et Henri-Panabière G., « La socialisation culturelle au sein de la famille : le rôle des frères et sœurs », *Revue française de pédagogie*, n° 179, 2012, p. 5-16.

Deslyper R., *Les élèves guitaristes des écoles de « musiques actuelles » : analyse du passage de l'autodidaxie à l'enseignement pédagogique*, Thèse de doctorat en sociologie sous la direction de S. Faure, Université Lumière Lyon 2, 2013.

Donnat O., *Les Pratiques culturelles des Français à l'ère du numérique. Enquête 2008*, Paris, La Découverte / Ministère de la Culture et de la Communication, 2008.

Dubois V., Méon J.-M. et Pierru E., *Les Mondes de l'harmonie. Enquête sur une pratique musicale amateur*, Paris, La Dispute, 2009.

Duchemin N., « Le modèle français de l'enseignement musical », in L'avenir de l'enseignement spécialisé de la musique, Actes des rencontres préparatoires aux Journées d'Études des 17, 18 et 19 avril 2000, *Enseigner la musique*, n° 4, 2000, p. 45-53.

Dussuyer G., Lombard C., Cabanne L., Gerbi L., Vernet F. et Vuillet T., « Saint-Laurent de Chamousset : un projet à l'échelle d'un canton rural », *Enseigner la musique*, n° 6 et 7, 2004, p. 327-338.

Enel F., « Politiques d'éducation artistique et culturelle : rôle et action des collectivités locales », *Culture Études*, n°2, 2011.

Fabiani J.-L., « Publics constatés, publics inventés, publics déniés, Les sciences sociales et la démocratisation de la culture », *Enseigner la musique*, N° 6 et 7, 2004, p. 65-86.

Faure S., *Apprendre par corps. Socio-anthropologie des techniques de danse*, Paris, La Dispute, 2000.

Faure S. et Garcia M.-C., *Culture hip-hop, jeunes des cités et politiques publiques*, Paris, La Dispute, 2005.

Felouzis G., « Interactions en classe et réussite scolaire. Une analyse des différences filles-garçons », in *Revue française de sociologie*, n° 34-2, 1993, p. 199-222.

Fleury L., « Le discours d' "échec" de la démocratisation de la culture : constat sociologique ou assertion idéologique ? », in Girel S. et Proust S., *Les usages de la sociologie des arts et de la culture*, Paris, Harmattan, 2007, p. 75-100.

Garcia S., *Mères sous influence. De la cause des femmes à la cause des enfants*, Paris, La Découverte, 2011.

Gardon S. et Verdier É., « Entre travail politique et action administrative : les directions générales des services en Régions », *Formation Emploi, Revue Française de Sciences Sociales*, 2013, p. 61-82.

Gardon S., « Les politiques d'enseignement supérieur et de recherche de quatre régions françaises : entre facteurs structurels, opportunités et volontarisme politique », *Annales de la recherche urbaine*, (à paraître).

Garnier P., « L'enfant et le sport : classements d'âge et pratiques sportives », in Sirota R., *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, PUR, Rennes, 2006, p. 205-214.

Garnier P., « Préscolarisation ou scolarisation ? L'évolution institutionnelle et curriculaire de l'école maternelle », *Revue française de pédagogie*, n° 169, 2009, p. 5-15.

Guigner S. et Périssé D., « Coopération territoriale », in Pasquier R., Guigner S. et Cole A. (dir.), *Dictionnaire des politiques territoriales*, Paris, Presses de SciencesPo, 2011, p. 103-108.

Guillon V., « La culture au service du projet de territoire », in Pignot L. et Quiles J.-P. (dir.), *Culture et Territoires, Vers de nouvelles coopérations des acteurs artistiques et culturelles*, Grenoble, La librairie des territoires et les Éditions de l'OPC, 2013, p. 16-20.

Hahn K., Lartigot J.-C. et Demange É., *Apprendre la musique ensemble. Les pratiques collectives de la musique, base des apprentissages instrumentaux*, Lyon, Éditions Symétrie, 2007.

Hennion A., Martinat F., et Vignolle J.-P., *Les conservatoires et leurs élèves – Rapport sur les élèves et anciens élèves des écoles de musique agréées par l'État*, Paris, La Documentation française, 1983.

Hennion A., *Comment la musique vient aux enfants ? Une anthropologie de l'enseignement musical*, Paris, Métailié, 1988.

Hondré E. (dir.), *Le Conservatoire de musique de Paris – regards sur une institution et son histoire*, Paris, Association du bureau des étudiants du CNSMDP, 1995.

Joigneaux C., « La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle », *Revue française de pédagogie*, n° 169, 2009, p. 17-28.

Kellerhals J. et Montandon C., *Les stratégies éducatives des familles : milieu social, dynamique familiale et éducation des préadolescents*, Neufchâtel, Delachaux et Niestlé, 1991.

Lafargue de Grangeneuve L., « L'Opéra de Bordeaux, la danse hip-hop et ses publics », in Donnat O. et Tolila P. (dir.), *Le(s) public(s) de la culture. Politiques publiques et équipements culturels*, Paris, Presses de Sciences Po, vol. I, 2003, p. 343-357.

Lafaye C., « L'enseignement de l'art dramatique dans le département du Doubs : quelle place dans le schéma départemental de développement des enseignements artistiques pour quel type de territorialisation de l'action publique ? », Réunion du groupe culture de l'Assemblée des Départements de France, Avignon, 18 juillet 2007.

Lafaye C., « Décentralisation des compétences et territorialisation de l'action publique : le cas des schémas départementaux de développement des enseignements artistiques », Communication au Colloque Européen *Culture, territoires et société en Europe*, Grenoble, 28 et 29 mai 2009.

Lahire B., *La Culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, La Découverte, 2004.

Lahire B., « Fabriquer un type d'homme "autonome" : analyse des dispositifs scolaires », in Lahire B., *L'Esprit sociologique*, Paris, La Découverte, 2007, p. 322-347.

Lahire B., « De l'autonomie et de la discipline », in Lahire B., *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Seuil, 2012, p. 80-93.

Laillier J., « Des familles face à la vocation. Les ressorts de l'investissement des parents des petits rats de l'Opéra », *Sociétés contemporaines*, n° 82, 2011, p. 59-83.

Lartigot J.-C., *L'apprenti instrumentiste : de la logique des méthodes à la médiation des professeurs dans la situation d'enseignement*, Tours, Van de Velde, 1999.

Lascoumes P. et Le Galès P. (dir.), *Gouverner par les instruments*, Paris, Presses de SciencesPo, 2004.

Le Lidec P., « La réforme des institutions locales », in Borraz O. et Guiraudon V. (dir.), *Politiques publiques. 1. La France dans la gouvernance européenne*, Presses de Sciences Po., Paris, 2008, p. 255-281.

Lebon F., *Profession « musicien intervenant » à l'école*, Paris, Harmattan, 2014.

Lefèbvre N., *Education musicale et identité nationale en Allemagne et en France*, Thèse de science politique, IEP de Grenoble, 1994.

Lehmann B., *L'orchestre dans tous ses éclats. Ethnographie des formations symphoniques*, Paris, La Découverte, 2002.

Lemètre C., « Le théâtre, une nouvelle discipline scolaire », *Ethnologie française*, vol. 37-4, 2007, p. 647-653.

Luc J.-N., *L'Invention du jeune enfant au XX^e siècle. De la salle d'asile à l'école maternelle*, Paris, Belin, 1997.

Mennesson C., « Socialisation familiale et investissement des filles et des garçons dans les pratiques culturelles et sportives associatives », *Réseaux*, n° 168-169, 2011, p. 87-110.

Mennesson C. et Julhe S., « L'art (tout) contre le sport ? La socialisation culturelle des enfants des milieux favorisés », *Politix*, n° 99, 2012, p. 109-12.

Mignola P. et Veyrinas P., « Transversalité, ouvertures et logiques territoriales dans le département de la Savoie », *Enseigner la musique*, n° 6 et 7, 2004, p. 277-290.

Millet M. et Thin D., « Le temps des familles populaires à l'épreuve de la précarité », *Lien social et Politiques*, n° 54, 2005, p. 153-162.

Mohammed M., *La Formation des bandes. Entre la famille, l'école et la rue*, Paris, PUF, 2011.

Morel S., « Une classe de ZEP à l'Opéra », *Réseaux*, n° 137, 2006, p. 173-205.

Morin-Desailly C., *Décentralisation des enseignements artistiques : des préconisations pour orchestrer la sortie de crise*, Rapport d'information pour le compte de la commission des affaires culturelles, 9 juillet 2008.

Négrier É., Préau J. et Teillet P. (dir.), *Intercommunalités : le temps de la culture*, Grenoble, Éditions de l'Observatoire des politiques culturelles, 2008.

Négrier É., « Réforme politico-institutionnelle : quelle nouvelle gouvernance territoriale pour la culture ? », *L'Observatoire, La revue des politiques culturelles*, n° 4, juillet 2011, p. 24-29.

Négrier É. et Teillet P., « La question régionale en Culture », in Barone S. (dir.), *Les politiques régionales*, Paris, La Découverte, 2011, p.133-157.

Négrier É. et Teillet P., « La gouvernance territoriale des politiques culturelles », in Pasquier R., Simoulin V. et Weisbein J. (dir.), *La gouvernance territoriale, Pratiques, discours et théories*, Paris, LGDJ, 2013, p. 145-167.

Octobre S., *Les Loisirs culturels des 6-14 ans*, Paris, La Documentation française, 2004.

Octobre S., Détrez C., Mercklé P. et Berthomier N., *L'enfance des loisirs. Trajectoires communes et parcours individuels de la fin de l'enfance à la grande adolescence*, Paris, La Documentation Française, 2010.

Passeron J.-C., « Figures et contestations de la culture. Légitimité et relativisme culturel », in Passeron J.-C., *Le Raisonnement sociologique*, Paris, Nathan, 1991, p. 293-334.

Pégourdie A. et Messina L., « L'art à l'épreuve de la pédagogie. Ethnographie de deux classes de formation musicale », in M. Perrenoud, *Travailler, produire, créer. Entre l'art et le métier*, Paris, Harmattan, 2013, p. 75-92.

Pérgois S., « Culture, mise en réseau et développement des territoires », in Pignot L. et Quiles J.-P. (dir.), *Culture et Territoires, Vers de nouvelles coopérations des acteurs artistiques et culturelles*, Grenoble, La librairie des territoires et les Éditions de l'OPC, 2013, p. 21-27.

Pinson G., « Projet », in Pasquier R., Guigner S. et Cole A. (dir.), *Dictionnaire des politiques territoriales*, Paris, Presses de SciencesPo, 2011, p. 399-405.

Reigner H., « Equipement », in Pasquier R., Guigner S. et Cole A. (dir.), *Dictionnaire des politiques territoriales*, Paris, Presses de SciencesPo, 2011, p. 224-230.

Renard F., « "Reproduction des habitudes" et déclinaisons de l'héritage. Les loisirs culturels d'élèves de Troisième », *Sociologie*, vol. 4, n° 4, 2013, p. 413-430.

Rizzardo R., « En quoi l'enseignement musical spécialisé relève-t-il (ou pas) de la notion de service public ? », in *L'avenir de l'enseignement spécialisé de la musique*, Actes des

rencontres préparatoires aux Journées d'Etudes des 17, 18 et 19 avril 2000, *Enseigner la musique*, n° 4, 2000, p. 27-32.

Rossetto R., « Entrer au monde par la voie de la création, Transmission et enseignement... », *Revue de la FNAPEC*, n° 57, Septembre 2012, p. 17-18.

Rotterdam M., « Entre désir et impuissance : pourquoi le changement est-il si malaisé ?, in L'avenir de l'enseignement spécialisé de la musique, Actes des rencontres préparatoires aux Journées d'Etudes des 17, 18 et 19 avril 2000, *Enseigner la musique*, n° 4, 2000, p. 107-121.

Roturier L., « Pourquoi mettre en œuvre une approche transversale de la culture au sein des services d'une collectivité ? », in Pignot L. et Quiles J.-P. (dir.), *Culture et Territoires, Vers de nouvelles coopérations des acteurs artistiques et culturelles*, Grenoble, La librairie des territoires et les Éditions de l'OPC, 2013, p. 37-41.

Saez G., « La dynamique de la coopération culturelle : de la décentralisation à la territorialisation de l'action publique », in Poirrier P. et Rizzardo R. (dir.), *Une ambition partagée. La coopération entre le ministère de la Culture et les collectivités territoriales (1959-2009)*, Paris, Comité d'histoire du ministère de la culture, 2009, p. 23-46.

Saez G. et Saez J.-P. (dir.), *Les nouveaux enjeux des politiques culturelles : dynamiques européennes*, Paris, La Découverte, 2012.

Saint Guilhem J. (de), *L'enseignement supérieur « Culture » et ses liens avec l'Enseignement supérieur : état des lieux et perspectives de structuration*, Rapport pour les ministres chargés de l'Enseignement supérieur et de la Culture, juin 2012.

Sobota H., « La participation des habitants à la vie culturelle », *L'observatoire, La revue des politiques culturelles*, n° 4, juillet 2011, p. 41-43.

Sobota H., « Regard d'une directrice de la culture sur l'expérience ardéchoise : comment travaille-t-on dans un département rural après avoir exercé dans une grande ville ? », in Pignot L. et Quiles J.-P. (dir.), *Culture et Territoires, Vers de nouvelles coopérations des acteurs artistiques et culturelles*, Grenoble, La librairie des territoires et les Éditions de l'OPC, 2013, p. 98-104.

Tavan C., « Les pratiques culturelles : le rôle des habitudes prises dans l'enfance », *Insee première*, n° 883, 2003.

Teillet P., « Le secteur des musiques actuelles », *Réseaux*, n° 25, 2007, p. 269-296.

Vincent G., *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, PUL, 1994.

Vincent G., Lahire B. et Thin D., « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire », in Vincent G. (dir.), *L'École prisonnière de la forme scolaire ? L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, PUL, 1994, p. 11-48.

Wallon E., « Espoirs et déboires de l'éducation artistique », in Toulemonde B. (dir.), *Le Système éducatif en France*, Paris, La Documentation française, 2009, p. 191-196.

« Classe d'orchestres à l'école primaire et au collège », Actes de la journée du 24 mai 2008 au Conservatoire de Lyon

« Convention des Orchestres à l'école »
(http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Art_culture_sport/57/9/convention_OAE_215579.pdf).

« Décentralisation et culture, Quel devenir pour les politiques publiques ? », Synthèse du colloque organisé à Nantes les 23 et 24 octobre 2013, Observatoire des politiques culturelles, février 2014.

« Enseignements artistiques et compétences régionales », Actes des Journées d'études des 30 novembre et 1er décembre 2006 au Conservatoire de Poitiers.

« L'avenir de l'enseignement spécialisé de la musique », Actes des Journées d'études d'avril 2000, tome I.

« L'orchestre à l'école, mode d'emploi », Confédération musicale de France, Coll « Boîte à outils » (http://www.cmf-musique.org/fileadmin/_migrated/media/orchestre-ecole_jcmf548.pdf).

« Les Orchestres à l'école. Vade-mecum », Nacre, Mars 2010 (http://www.la-nacre.org/fileadmin/user_upload/Musique/Vademecum_PDF_END.pdf).

« Les schémas départementaux, jalons pour un bilan critique et prospectif », Fédération nationale des organismes départementaux de développement des arts vivants, Document de synthèse, décembre 2011.

« Schémas départementaux Musique-Danse-Théâtre Vade-mecum », Direction de la musique, de la danse, du théâtre et des spectacles du Ministère de la culture et de la communication et la Fédération nationale des Arts vivants.

« Transversalité et lien social en Ardèche, Culture e(s)t lien social », in Pignot L. et Quiles J.-P. (dir.), *Culture et Territoires, Vers de nouvelles coopérations des acteurs artistiques et culturelles*, Grenoble, La librairie des territoires et les Éditions de l'OPC, 2013, p. 42-43.

Annexe - Tableau récapitulatif des caractéristiques principales des actions de démocratisation initialement recensées

Ce tableau présente les caractéristiques principales des 47 actions de démocratisation recensées auprès des conservatoires (CRC, CRI, CRD et CRR) de la région Rhône-Alpes (celles qui concernent d'autres types d'établissement ne figurent donc pas ici). Certaines actions recensées ne peuvent pas être totalement catégorisées, parce que l'âge du public, la discipline, ou la présence d'un partenariat (ou la nature de ce partenariat) n'ont pas été toujours bien précisés par les personnes qui les ont portées à notre connaissance. De plus, lorsque des actions concernent des publics d'âges variés ou plusieurs disciplines, elles sont comptabilisées plusieurs fois.

Départements							
Ain	Ardèche	Drôme	Isère	Loire	Rhône	Savoie	Haute-Savoie
0	6	6	5	5	18	5	2
Types d'établissements							
CRC	CRI	CRD	CRR				
11	4	2	0				
Partenaires							
Milieu scolaire	Institut médico-éducatif	Prison	Centre social ou culturel, maison de quartier ou MJC				
23	2	1	7				
Âge du public							
Petite enfance	Personnes âgées	Enfants ou adolescents	Adultes				
2	1	29	8				
Disciplines							
Instrument	Chant ou éveil musical	Théâtre	Danse				
24	12	3	2				

Table des matières détaillée

Introduction - Contenu de la recherche et méthodologie	7
1ère partie – L’analyse approfondie de six actions distinctes de démocratisation de l’enseignement artistique	9
Action n° 1/ Un parcours d’éducation artistique et culturelle au collège	13
1. De l’éducation artistique au collège	15
1.1. Le montage du projet	15
1.2. Découvrir et explorer des pratiques artistiques : éveil au corps et aux sensations	17
1.3. Soutenir les apprentissages scolaires	19
2. Mise en œuvre de l’action	22
2.1. Bornage scolaire, autonomie des artistes	22
2.2. Une nette division du travail	24
3. Pratiques pédagogiques et modes d’apprentissage	26
3.1. Casser des logiques scolaires	26
3.2. Impliquer les élèves	27
3.3. Transmission orale, apprentissage pratique	29
3.4. Retours à des procédés scolaires	31
3.5. La fonction structurante du spectacle	32
4. La réception de l’action par les élèves	33
4.1. Un niveau d’implication globalement élevé, mais variable selon les groupes et les moments	33
4.2. Portraits d’élèves	34
a) Ivania (groupe chant)	35
b) Mathis (groupe musique)	38
c) Morgane (groupe danse)	41
d) Julien (groupe danse)	45
5. Conclusion	49

•	Action n° 2/ Des stages gratuits durant les vacances scolaires	51
	1. <i>Le conservatoire et l'enjeu de la démocratisation</i>	53
	1.1. La démocratisation au cœur des missions que se fixe le conservatoire	53
	1.2. Une politique menée en étroite collaboration avec la Municipalité et soutenue par le Conseil général	55
	1.3. Le cheval de bataille du directeur du conservatoire : de l'égalité des pratiques et des publics	56
	1.4. Des stages culturels gratuits : élargissement des disciplines, ouverture des publics et exigence artistique	58
	2. <i>Situations d'apprentissage I : atelier chant</i>	60
	2.1. Un apprentissage pratique mais réglé	61
	2.2. Un apprentissage collectif	62
	2.3. Des connaissances savantes transmises	63
	2.4. Un enseignement directif	64
	2.5. Martine, une professeure formée dans des cadres classiques	65
	3. <i>Situations d'apprentissage II : atelier MAO</i>	68
	3.1. Semi-horizontalité des rapports élèves/enseignant	69
	3.2. Une pédagogie par l'autonomie	70
	3.3. Liberté de mouvement, élasticité du temps	71
	3.4. Un apprentissage par la pratique	73
	3.5. L'enseignant comme encadrant, comme ressource et comme guide	74
	3.6. Gabriel, un jeune artiste qui prend plaisir à transmettre	76
	4. <i>Portraits d'élèves</i>	78
	4.1. « Ça m'a vraiment ouvert » (Jonathan, MAO)	78
	4.2. « J'ai trouvé ma voie » (Samiyah, MAO)	82
	4.3. « J'aime bien la musique... » mais « je me suis dit que j'étais un peu grande maintenant pour commencer » (Selma, chant, danse, théâtre)	86
	5. <i>Malgré son succès, une action qui peine à atteindre ses cibles</i>	90
	5.1. Des stagiaires majoritairement issus des classes moyennes et supérieures et de parents diplômés du supérieur	91
	5.2. Une population composée de pratiquants réguliers, familiers des institutions culturelles	93
	6. <i>Conclusion : quel avenir pour les stages ?</i>	94

. Action n° 3/ Un parcours danses orientale et hip-hop en centre social puis au conservatoire	95
1. <i>Un projet d'établissement fort autour de la problématique de la démocratisation</i>	97
2. <i>Le partenariat entre le conservatoire et le centre social : des objectifs bien distincts et un primat du conservatoire</i>	102
3. <i>Des enseignantes aux parcours particuliers et aux méthodes adaptées au partenariat</i>	110
3.1. Un rôle important	110
3.2. Un parcours particulier	111
a) Hafida	112
b) Diana	114
3.3. Une conception exigeante de la pratique	116
3.4. La transmission d'un regard réflexif sur sa pratique	116
3.5. La place de l'enseignement théorique et de la référence aux autres danses	117
3.6. L'importance de la discipline	118
3.7. Une complicité avec les élèves	119
3.8. L'importance accordée aux spectacles	120
4. <i>Les rapports des élèves à l'enseignement dispensé</i>	122
4.1. Des élèves dotées de ressources socioculturelles non négligeables	123
4.2. Des adolescentes qui prennent appui sur leur centre social et leur quartier mais qui prennent aussi leurs distances avec eux	126
4.3. Des adolescentes qui prennent aussi aujourd'hui leurs distances avec le conservatoire	129
4.4. Des rapports sérieux à la pratique de la danse qui encouragent l'inscription au conservatoire	131
4.5. Un rapport essentiellement pratique à l'activité	134
4.6. L'envie de se spécialiser	139
4.7. Les rapports personnels aux enseignantes comme support du goût pour l'activité	141
5. <i>Conclusion</i>	142

•	Action n° 4/ Un « Orchestre à l'école »	145
1.	<i>La forme prise par l'orchestre est le résultat de pratiques négociées</i>	147
1.1.	Un orchestre inscrit dans la durée	148
1.2.	Un enseignement collectif non théorique	151
1.3.	Des objectifs diversifiés	152
a)	Diversité des contenus et des répertoires	153
b)	Apprendre les bases de la connaissance musicale	154
c)	Des objectifs artistiques, sociaux et scolaires mêlés : la musique pour redonner sens à « l'entreprise scolaire »	155
1.4.	Un dispositif qui appelle un questionnement et une révision des pratiques pédagogiques	157
2.	<i>Les conditions concrètes de la réussite de l'action en dehors des murs du conservatoire</i>	159
2.1.	Le poids des personnes	159
a)	Une école accueillante	160
b)	Le professeur des écoles, relais scolaire indispensable	161
c)	Des professeurs de musique « appelés par l'action » : l'effet professeur	162
d)	Valoriser les élèves individuellement	165
e)	La musicienne intervenante : une inscription dans le quartier garante de la réussite de l'action	165
2.2.	Un soutien institutionnel	167
2.3.	Une valorisation concrète des apprentissages lors de concerts	168
2.4.	L'importance d'un enseignement qui ne soit pas au rabais	170
3.	<i>Un succès relatif</i>	171
3.1.	Des élèves « captifs » mais motivés	172
3.2.	Les bénéfices scolaires de l'apprentissage musical	176
a)	Reprendre confiance dans l'institution scolaire	176
b)	Tisser une relation de confiance entre les familles et l'école	179
3.3.	Comment expliquer la difficulté des élèves à continuer dans les murs du conservatoire ?	180
a)	Un objectif qui n'est en réalité pas central ?	180
b)	Des obstacles symboliques et géographiques	181
c)	Un contrat pédagogique trop différent	182
4.	<i>Conclusion</i>	183

•	Action n° 5/ Le succès d'un atelier de MAO impossible à reconduire	185
1.	<i>De la rencontre avec des artistes et des répertoires à la mise en pratique des enfants des quartiers défavorisés</i>	187
1.1.	Une action de démocratisation qui s'inscrit dans un projet de longue date...	187
1.2.	... mais dont le volet tourné vers la pratique est une nouveauté	191
1.3.	Un projet initial tronqué faute d'argent	193
1.4.	Les bénéfices de la rencontre entre musique classique et enfants de milieux populaires non théorisés	194
2.	<i>Les conditions de réussite de l'action</i>	195
2.1.	« Donner du sens à ce qu'on fait, c'est le plus important »	195
2.2.	Des partenaires qui savent se mettre à la portée des demandes et attentes des centres sociaux et de la maison de l'enfance	196
a)	Un « entrepreneur culturel » au sein de l'orchestre	196
b)	Étienne, un professeur qui a déjà enseigné auprès de ce type de public	198
3.	<i>Un bilan positif ? Un rôle initiatique et démystificateur</i>	200
3.1.	Les bénéfices de l'action	201
a)	Prendre possession d'un lieu et s'y sentir légitime : des enfants fiers d'être là	201
b)	Se sentir légitime d'être sur scène : rompre avec le sentiment d'indignité culturelle	203
c)	Une désacralisation de la création musicale et de la profession de musicien	204
d)	Initier de nouvelles pratiques ?	205
3.2.	Des leçons pour la suite	206
a)	Une action qui doit être préparée en amont dans les centres sociaux	206
b)	Créer une véritable rencontre avec les musiciens de l'orchestre	207
4.	<i>Une nouvelle session reportée faute de financements</i>	209
4.1.	Un projet ambitieux en partenariat avec une école du cinéma, l'orchestre, deux centres sociaux et une maison de l'enfance	209
4.2.	Le constat d'un échec à remettre en route une nouvelle action	211
a)	Un projet trop dépendant de « bouts de » financements épars	212
b)	Des calendriers qui ne concordent pas, des personnels qui changent	213
5.	<i>Conclusion</i>	215

•	Action n° 6/ Un atelier musical pour parents et enfants de 0-3 ans	_____ 217
•	I – Objectifs et contenu de l’atelier	_____ 217
	1. <i>Présentation des caractéristiques principales de l’action</i>	_____ 217
	2. <i>Récapitulatif de l’enquête menée pour cette action</i>	_____ 219
	3. <i>Des objectifs partagés entre les partenaires et prioritairement axés sur des dimensions extra-artistiques</i>	_____ 220
	3.1. Le lien social en général, le soutien à la parentalité en particulier	_____ 220
	3.2. La musique : un outil au service du travail social et « un plaisir sur l’instant »	_ 222
	3.3. Un partenariat qui fonctionne	_____ 225
	4. <i>Le rôle essentiel du musicien intervenant au sein d’un établissement réceptif</i>	225
	4.1. La genèse et la pérennisation de l’action étroitement dépendantes de la personne de Rémi	_____ 225
	4.2. Le rôle accompagnateur du conservatoire	_____ 228
	5. <i>Le musicien intervenant responsable des ateliers : un parcours particulier</i>	___ 230
	5.1. L’entrée de Rémi dans la pratique musicale : un enseignement collectif et éloigné de la forme scolaire	_____ 231
	5.2. Un parcours de formation musicale étroitement lié à des préoccupations pédagogiques et éducatives	_____ 232
	5.3. Un « dominé » dans la hiérarchie de l’enseignement musical	_____ 234
	6. <i>Les modalités d’animation des ateliers par Rémi</i>	_____ 236
	6.1. Une forme éducative éloignée de la forme scolaire	_____ 236
	6.2. Des propositions musicales et ludiques adaptées aux jeunes enfants et conçues pour susciter les liens parents-enfants	_____ 238
	6.3. La mise en œuvre d’un rôle d’éducateur des enfants et des parents	_____ 239
•	II - Le parcours au conservatoire des familles et les appropriations parentales de l’atelier 0-3 ans	_____ 242
	1. <i>L’accès à l’atelier musical 0-3 ans : l’influence croisée des ressources familiales et de l’orientation institutionnelle</i>	_____ 244
	1.1. Les familles orientées par le Service Petite enfance et le Service social : un accès peu aisé aux ateliers et un rôle déterminant joué par les services partenaires	_____ 244
	a) La famille Macio	_____ 245
	b) La famille Milani	_____ 246

1.2.	Les familles orientées par la PMI : une fréquentation plus évidente des ateliers et un rôle moins déterminant de l'orientation institutionnelle _____	249
a)	La famille Lemaire _____	249
b)	La famille Leynaud _____	252
1.3.	La famille non orientée : des ressources socioculturelles nettement plus importantes _____	253
1.4.	Des points communs entre les différentes familles _____	255
a)	La proximité familiale à la pratique musicale ou artistique _____	255
b)	L'insertion dans le réseau municipal d'activités destinées à la petite enfance _____	258
2.	<i>L'inscription au conservatoire au-delà des classes « d'éveil » : une proximité partagée à la culture scolaire _____</i>	259
2.1.	Des projections parentales différenciées _____	259
2.2.	La famille Rugova : l'exigence et la distinction d'une famille de classe supérieure _____	261
2.3.	La famille Durand : la sensibilité artistique d'une famille du pôle culturel des classes moyennes _____	266
2.4.	La famille Betaoui : l'activisme local d'une famille de classe populaire _____	272
3.	<i>Les appropriations parentales socialement différenciées de l'atelier 0-3 ans _____</i>	276
3.1.	Une dimension musicale plus ou moins repérée _____	277
a)	Les familles Betaoui, Macio et Milani : une activité comme une autre et un soutien éducatif plus qu'une pratique musicale _____	277
b)	Les familles de classes moyennes et supérieures : une insistance sur les dimensions musicales de l'atelier _____	279
3.2.	Une scolarisation plus ou moins forte de l'activité _____	281
a)	Les familles de classes populaires : un espace de liberté et un enseignant sympathique _____	281
b)	Les familles de classes moyennes et supérieures : une scolarisation de l'activité _____	282
4.	<i>Conclusion _____</i>	284

2ème partie – Les logiques institutionnelles et politiques, freins ou leviers à la démocratisation des enseignements artistiques ? _____ 285

1.	<i>Un cadre réglementaire et institutionnel en construction _____</i>	288
1.1.	Le secteur des enseignements artistiques _____	288
1.2.	Les schémas départementaux de développement des enseignements artistiques _____	291
1.3.	Des limites à l'ouverture des enseignements artistiques _____	298

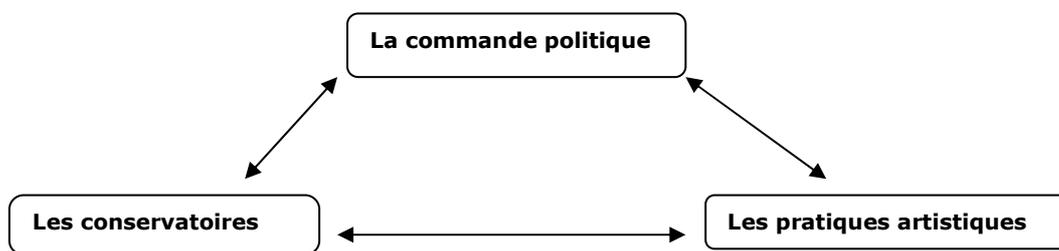
2.	<i>La démocratisation : de la volonté aux actes ?</i>	303
2.1.	Quelle prise en compte des publics ?	303
2.2.	Diversification et éducation culturelle	305
2.3.	Décentralisation et démocratisation	307
2.4.	Démocratisation, enjeux de proximité et logiques territoriales	308
2.5.	Les élus et la démocratisation	311
2.6.	Du développement à l'ouverture des écoles	313
2.7.	Les chemins de la démocratisation	314
2.8.	La définition d'une nouvelle offre	315
3.	<i>Les enseignements artistiques face aux enjeux de démocratisation, un secteur en tension</i>	319
3.1.	Statuts et renouvellement du personnel	319
3.2.	Le rôle des enseignants : enjeux de formation et transformations générationnelles	322
3.3.	L'enseignement et les pratiques collectives	325
3.4.	L'implantation et l'obsolescence des équipements culturels	327
3.5.	Le problème des données sur les publics	328
3.6.	La démocratisation à travers le renforcement du lien entre culture et social	332
3.7.	Tensions et contradictions face aux logiques de démocratisation	334
3.8.	Les contraintes budgétaires et les limites de la tarification financière	336
4.	<i>Jeux d'acteurs et collaborations locales : logiques politiques et encastrement des niveaux d'action</i>	343
4.1.	Le département, un acteur structurant ?	344
4.2.	La région : entre ambitions et désillusions	347
4.3.	La territorialisation du secteur des enseignements artistiques	352
4.4.	Une logique de travail en réseau	356
4.5.	Les relations entre établissements et collectivités locales	359
4.6.	Une commande politique importante mais floue	360
4.7.	Le portage politique recherché	363
4.8.	Un renouvellement du lien entre élus et administration	367
.	Conclusion de la deuxième partie	371

3ème partie – Analyses et résultats transversaux	375
1. Synthèse et critique des demandes exprimées : des pistes pour avancer ?	376
Demande n° 1 : Un renouvellement des politiques culturelles	376
Demande n° 2 : Rénover l’enseignement artistique	377
Demande n° 3 : S’appuyer sur les dynamiques territoriales	380
Demande n° 4 : Développer des outils d’études et de recherche	382
2. Ce que nous apprennent les six études de cas	384
2.1. Quelles définitions de la démocratisation et de l’action culturelles ?	384
2.2. Entre objectifs sociaux et artistiques : des objectifs et des attentes souvent multiples et des modalités de mises en œuvre variées	387
2.3. Des moyens variés d’atteindre un public défavorisé mais une prédominance de l’orientation institutionnelle	389
2.4. Le poids des personnes	390
a) Des acteurs centraux difficiles à remplacer et qui jouent un rôle de relais	390
b) Des enseignants qui doivent être volontaires et un rôle important joué par les musiciens intervenants	392
c) Les parcours « atypiques » des acteurs les plus impliqués et le renouvellement des formes pédagogiques	394
2.5. Le poids du cadre scolaire	395
a) Des activités se déroulant au sein de l’école : freins ou facilitateur de la transmission pédagogique ?	395
b) Des connaissances et une forme d’apprentissage pas tout à fait scolaires	396
c) Mais l’importance des dispositions scolaires des élèves dans leur réception des actions	396
Conclusion générale : Un portrait « en creux » des conservatoires ?	399
Postface de Jean-Claude Lartigot	401
Bibliographie	405
Annexe - Tableau récapitulatif des caractéristiques principales des actions de démocratisation initialement recensées	413
Table des matières détaillée	415

La démocratisation de l'accès aux pratiques artistiques à travers l'apprentissage dans les établissements d'enseignement artistique

Cette étude confiée à une équipe de chercheurs de l'ENS (École Normale Supérieure de Lyon – Lettres et sciences humaines) est issue d'une réflexion menée au sein de la Commission Régionale des Enseignements Artistiques (CREA) dès le printemps 2009.

L'objectif de cette réflexion est de proposer un outil de lecture des interactions entre la « commande politique » exprimée, le projet des conservatoires et les pratiques artistiques, à partir de l'analyse de projets menés sur les territoires de Rhône-Alpes.



À terme, la finalité est de favoriser les projets de démocratisation de l'enseignement artistique, grâce à une plus grande diversité des profils sociaux et culturels des professionnels formés.

Financée par la Région Rhône-Alpes, l'étude a débuté à l'automne 2011. Elle a été effective dès lors que six actions diversifiées ont été sélectionnées par le comité de pilotage début 2012, parmi une cinquantaine repérée en Rhône-Alpes.

L'étude englobe la musique, la danse et le théâtre tout en sachant que les dispositifs liés aux pratiques musicales restent majoritaires.

Elle traite des pratiques artistiques en conservatoires et écoles de musique, mais aborde également leurs interactions avec les pratiques menées hors de ces institutions (milieu scolaire, centres sociaux, etc.).

Ont participé au comité de pilotage de cette étude :

Personnes qualifiées : Carole Angonin (Coordinatrice du Pôle Observation - Mise en œuvre du schéma – Diapason 73), Gaspard Bouillat-Johnson (Ancien chargé d'études – Diapason 73), Samuel Chagnard (Personne ressource jazz et musiques actuelles – Cefedem Rhône-Alpes), Alain Desseigne (Ancien directeur du CFMI), Marie Dieudonné (Chargée de mission Schéma départemental des enseignements artistiques - Conseil général de Haute-Savoie), Claire Marinoni (Directrice de l'ADDIM de l'Ain), Saralou Metsch (Chargée de mission éducation artistique - Conseil général de l'Isère), Martial Pardo (Directeur de l'ENM de Villeurbanne), Emmanuel Paysant (Chef de projet du schéma départemental - Conseil général de l'Ardèche), Mireille Poulet-Mathis (Directrice de la Cité des Arts de Chambéry, ancienne directrice de l'École départementale d'Ardèche), Bob Revel (Ancien directeur de la Cité des Arts de Chambéry, auteur de l'étude sur l'analyse de l'enseignement et de l'accompagnement dans le secteur des musiques actuelles, Ministère de la culture, 2012), Helga Sobota (Directrice de la culture de Rennes Métropole, ancienne directrice de la culture au Conseil général de l'Ardèche), Fabien Spillmann (Responsable des études – École de la Comédie de Saint-Etienne) ; **Nacre :** Léo Anselme (Chargé de mission Politiques publiques à la Nacre), Jean-Claude Lartigot (Ancien directeur de la Nacre), Nicolas Riedel (Directeur de la Nacre) ; **Région Rhône-Alpes** (successivement) : Michel Rotterdam (Chargé de mission emploi formation / service culture), Cédric Pellissier (Chargé de mission emploi formation / service culture), Jonathan Bazin (Chargé de mission emploi formation / service culture) ; **Les auteurs du rapport :** Géraldine Bois, Sébastien Gardon, Frédérique Giraud et Aurélien Raynaud.